ذات السنوات الخمس) ، أما الإعادة لأكثر من هذا القدر فتكون بالمصروفات التى تقررها الوزارة .

ـ ونظرًا للوضع التاريخى الخاص بالتعليم الأزهرى (العام والجامعى) ، ولأن الأزهر إنما هو مؤسسة إسلامية عالمية ، فرض القدر فيها على مصر أن تكون لها الولاية عليها والمسئولية عنها لوجه دين الله وأمام العالم الإسلامى ـ فإننا نوصى باستمرار العمل بمبدأ المجانية الكاملة فى هذا التعليم ، فيما عدا بعض رسوم « الإعاشة » بالنسبة للوافدين من بلاد تستطيع أن تساهم فى نفقات إعاشة أبنائها . كما إننا نوصى فى الوقت ذاته بأن يضع الأزهر « ضوابطه » الخاصة بعدم إساءة استعمال حق المجانية الكاملة ، بالنسبة للدارسين فى الأزهر من مصريين ووافدين .

٢٦ ـ ولننتقل الآن إلى بعض التوصيات الأساسية والخاصة بالتعليم بالجامعات . وقد سبق للمجلس القومى للتعليم أن درس موضوع الجامعات (والمعاهد العليا) فى مناسبات كثيرة ومنذ عام ١٩٧٤ . وانصبت العناية فى هذه الدراسات على موضوع تطويرالدراسة والبحث العلمى فى الجامعات ، والتدريب فى بعض المعاهد العليا . ولكن الأمر قد اتجه إلى البحث فى نظم القبول ومشكلاته ، وبعض نواحى العمل الجامعى فى التدريب والبحث العلمى ، وتكوين جيل من العلماء للمستقبل .

أما الموضوع الذى نحن بصدده الآن فهو إنما يتصل بالتطوير الجذرى للعملية التعليمية والبحثية فى الجامعات المصرية . ولقد تطور العمل الجامعى فى العالم كله خلال السنوات القليلة الماضية ، بما لا يدع مجالا للتأخر عن ملاحقة هذا التطور العالمى الجديد فى مجال العلم والتطبيقات العلمية . وقد اتسع نطاق العمل الجامعى ورسالة الجامعات فى العالم المعاصر ليشمل النواحى الآتية :

ـ التربية والتعليم وتكوين جيل المواطنين الجامعيين .

ـ البحث العلمى لتقدم العلم والمعرفة .

ـ دور الجامعات القيادى فى مجال الفكر والقيادة الفكرية على المستويين الوطنى والعالمى .

ـ ربط الجامعات بمشكلات البيئة ، والسعى إلى خدمة المجتمع والبيئة المحلية كل جامعة فى نطاق عملها .

ومن ناحية البندين الأولين (أ ، ب) فقد انتهت دراساتنا إلى أن الاتجاه العالمى هو : أن تتولى الجامعات والمعاهد العليا تكوين جيل من الخريجين يخدم النهضة الحضارية وتتراوح نسبة هؤلاء الخريجين إلى مجموع سكان كل بلد بين ١٪ ، ١,٥٪ من جملة السكان . وكلما ارتفعت النسبة كان ذلك معيارًا لتقدم الأمة وارتفاع مشاركتها فى بناء الحضارة الإنسانية ـ وعلى ذلك فإن مصر تقارب الحد الأدنى للنسبة المقررة عالميا . ولكن علينا أن ندرك أن مصر لم تقارب هذه النسبة إلا فى السنوات الأخيرة ، أما الجيل السابق فقد كانت النسبة فيه أقل من ذلك . ومن هنا فإننا إذا أردنا أن نعوض الماضى فإن علينا أن نحاول الارتفاع بالنسبة إلى حدها الأعلى . خصوصا وإن جامعات مصر لا تعلم لنفسها ، وإنما تحاول أن تيسر جانبا من حاجة البلاد العربية الشقيقة والبلاد الصديقة من الخريجين المصريين ، وممن تتولى جامعات مصر تعليمهم من أبناء تلك البلاد الوافدين .

ومع ذلك فإن المهم ليس هو مجرد « النسبة » ، وإنما نوع التعليم الجامعى الذى نقدمه لأبنائنا وجيلنا الجديد ، الذى سيعيش ويقود الحياة القومية فى القرن الحادى والعشرين . ومن هنا فإن أول ما نوصى به لمواجهة الظرف الجديد والمستقبل وأحداثه ومقتضياته العالمية المتسارعة والمتصاعدة ؛ هو أن نجد فى سعينا وراء « العلم الجديد » والمتسارع فى خطواته التقدمية . وقد كنا منذ جيل مضى نستعين فى جامعاتنا بنفر من الأساتذة الأجانب الزائرين من مختلف الدول غربا وشرقا ، كما كانت لنا « جامعتنا غير المنظورة » وهى « البعثات الدراسية المصرية » إلى الخارج ، والتى كانت توفر لنا خيرة الخريجين المصريين ، ليعودوا إلى مصر وقد زودوا بأسباب التقدم العلمى وأحدث مبتكراته فى عدد من البلدان المتقدمة . ولكن الظروف المالية قد حدت من عدد هذه البعثات فى السنوات الأخيرة ، بعد أن تضاعفت نفقات التعليم الجامعى بالخارج . وعلينا أن نتواصى الآن بتجديد صلاتنا بالجامعات الأجنبية وبعث « جامعتنا غير المنظورة » (البعثات العلمية والعملية) التى كانت تربطنا بالتقدم العلمى والتعليمى فى الخارج .

ومثل هذه النواحى تنطبق على « البحث العلمى » الذى نكافح من أجل بعثه وتقويته . ولا يمكن للبحث العلمى الجامعى أن يتقدم فى عزلة عن البحوث العلمية الجارية بالخارج .

أما عن دور الجامعات بالنسبة لتوجيه الفكر القومى ، فإن الملاحظ أن عددًا من أساتذة الجامعات يشاركون « فرادى » فى توجيه هذا الفكر بالنشر أو الدعوة ، ولكن هيئاتهم ومجامعهم لا تكاد تؤدى هذا الواجب كما ينبغى وبصفة « جماعية » . ومن أمثلة ذلك أن مجالس هيئات التدريس ونواديهم تشغل نفسها ببعض العمل السياسى القومى من حين لحين ، ولكن دورها « القومى » من هذه الناحية لا يزال بحاجة إلى مزيد من الدعم والتأكيد .

وأما عن « خدمة المجتمع » فقد أنشأنا بعض الوظائف العليا من أجله (نائب رئيس للجامعة) ولكننا نلاحظ على الجامعات أنها كلها تقريبًا قد اتجهت إلى أن تصبح «جامعات ذات أعداد كبيرة » ، وفى هذا خطورة على مستقبل العمل الجامعى فى جملته ، وفى قدرته بصفة خاصة على إتقان هذا العمل وتجويده . والإتقان والتجويد هما لب أية نهضة فى هذا التعليم ، فضلاً عن أننا قد لجأنا فى السنوات العشر الأخيرة إلى ما يشبه « الاقتصاد الخادع » فى إدارة الجامعات ، فعمدت تلك الجامعات إلى إقامة «فروع» لها تحت إدارتها المركزية ، بدلا من أن تقتنع الدولة بأن « الإجادة » والاتقان والتجويد « تقتضى » كلها أن تستقل تلك « الفروع » فتقوم فى كل منها « جامعة صغيرة أو متوسطة » مستقلة تخدم البيئة المحلية ، وتعمل على النهوض الثقافى والعلمى والفكرى فى تلك المنطقة المحدودة . ولا يعقل مثلا أن تستمر جامعة كأسيوط فى أداء العمل الجامعى وخدماته البيئية المحلية وتنمية ثقافة أقاليم مثل سوهاج وقنا وأسوان (وهذه الأخيرة على بعد نحو خمسمائة كيلو متر من أسيوط) ، ولا يعقل كذلك أن تدير جامعة القاهرة من مقرها كليات فى بنى سويف والفيوم ، هى فى وضعها الحالى « عالة » على المقر الرئيسى المتضخم ، وكذلك لا يعقل أن تسقط بنها بين جامعات الزقازيق وكليات حلوان والقاهرة أو كليات طنطا ، التى لكل منها شغله الشاغل بما يكفيه ويزيد على طاقته . وكذلك لا يعقل أن تبقى دمنهور وكفر الشيخ كفرعين لجامعات

وإدارات لا تستطع أن تنجدها أو تجود عليها إلا بالنذر اليسير . والواقع أننا نخطىء حين نتصور أننا نحقق « الاقتصاد الحقيقى » حين نحرم تلك الفروع المتقدمة من أن يكون لكل منها « رئيسه المقيم » و « مجلسه المستقل » الذى يستطيع أن يقوم على خدمة الإقليم . كذلك يخطىء من يتصور أن تلك الأقاليم المتفرقة تستطيع أن تبنى نهضتها الإقليمية دون أن يكون لكل منها « جامعته » التى ترعاه وتقوم على بناء « شخصيته » وتحقيق مصالحه . ولا مفر من أن نتواصى بأن مصلحة التعليم ومصلحة « النهوض الإقليمى » تقتضيان أن يكون لكل إقليم جامعته ، كما هى الحال فى كل بلاد الدنيا . ولاشك أن كل ذلك يقتضى أن تستقل « الفروع الجامعية » فى مصر ، كل فى إقليمها . ونحن إن نفعل ذلك نخرج بتلك الفروع من حالة « النمو المبتسر » أو « التنمية المتوقفة» . التى هى حال لا تخلو من مخاطرة بمستقبل التعليم الجامعى فى بلد يريد أن يبنى حياته المعاصرة والجديدة على أساس من التخطيط الإقليمى السليم ، والذى يحقق العدالة الحضارية وحسن توزيعها بين الأقاليم . فقد تبين من استعراض الدراسات الدولية الخاصة بمتوسط عدد الجامعات اللازمة فى البلاد المتقدمة ـ والبلاد التى تقف على أبواب عصر التقدم « كمصر » ـ أن كل مليونين « أو مليونين ونصف » من السكان يحتاجون إلى جامعة واحدة متكاملة ، من النوع المتوسط « فى عدد طلابه » . وعلى هذا الأساس فإن مصر (بملايينها الستة والخمسين من البشر) ما يزال يلزمها الكثير حتى نصل حد الكفاية أوائل القرن الحادى والعشرين .

وسلبية أخرى لابد من الإشارة إليها بالنسبة للجامعات فى مصر . . . هى أن كل جامعة تريد أن تسير فى اختيار أعضاء هيئة التدريس والإدارة العليا بها على أساس «الاختيار الداخلى » فتفضل أن تقتصر على هيئاتها التدريسية وتقصر ترقياتها فى الوظائف العليا على أبنائها ورجالها ، بدلا من أن تسير على النهج الذى تسير عليه معظم الجامعات فى الخارج ، وهو أن تختار كل جامعة رجالها وقادتها من بين رجال الفكر والتجربة فى الجامعات الأخرى ، وبذلك تطعم هيئاتها والإدارة العليا فيها «بدماء خارجية » بدلا مما نسميه « بالتزاوج الداخلى » الذى يعلمنا التاريخ أنه قضى على كثير من الدول والأمم القديمة .

□ ولكننا لا نستطيع أن نترك الحديث عن الجامعات دون أن نشير إلى فكرة(قديمة ـ جديدة) فى تاريخ الجامعات فى مصر .

تلك هى فكرة « الجامعة الأهلية » التى برزت من جديد فى هذه السنة الأخيرة ، بعد أن كانت مصر قد عرفتها قبل ذلك خلال تاريخها الطويل ، بل ومنذ بدايات تاريخها الحضارى الأول . ذلك أن من المتعارف عليه عالميا ـ وفى مصر بالذات ـ هو أن الأصل فى انتشار الجامعات أن تكون « أهلية » وغير حكومية بالمفهوم الحديث . فالجامعة مقر الفكر الحر والرأى « غير الموجه » ليس ذلك فى حياتها الأكاديمية فقط ، وإنما فى فكرها العام . والواقع أن الغالبية الكبرى من جامعات العالم المعاصر إنما نشأت فى أصولها نشأة « أهلية » وكانت نشأتها فى كنف الأديرة والكنائس فى أوربا الغربية والجنوبية ، كما كانت بعيدة عن سلطان الحكم وتوجيهه ، ولم تبدأ جامعات أوربا العريقة فى السير فى فلك «الحكومات » إلا عندما تزايدت أعباء الجامعات وناءت بها الهيئات الأهلية وجاءت الحكومات « لتعاون » فى تحمل العبء المادى ، ولكن مع احتفاظ الجامعات بكامل حريتها الأكاديمية والفكرية ، بل والإدارية إلى حد بعيد . وإذا عدنا إلى مصر بالذات فإننا نجد أنها أقدم بلاد العالم كلها فى إقامة الجامعات . وكانت جامعتها الأولى هى جامعة « أون » أو عين شمس القديمة ، التى أنشأها الكهنة ورجال الفكر والدين حوالى القرن الثالث والثلاثين قبل الميلاد (أى منذ ثلاثة وخمسين قرنا) واختاروا لها أن تكون على مسافة نحو خمسين كيلومتر من « منف » عاصمة فرعون مصر الأول (نارمر ـ الملك مينا) . . . العاصمة ذات الأسوار البيضاء والتى استقر فيها السلطان ، فرأى رجال الفكر والدين أن تكون جامعتهم « الأهلية » الأولى بعيدة من مقر « الدولة » وسلطانها ونفوذها وتأثيرها المباشر . ولعل هذا كان سبب ازدهارها الأول الذى لم يلبث أن جعل منها العاصمة الفكرية للعالم القديم كله ، وأن يمتد نورها إلى اليونان القديمة وغيرها من حولنا فى قلب العالم القديم . وبعد ذلك بنحو ثلاثة وأربعين قرنا جاء إنشاء الأزهر الشريف وجامعه الذى تحول إلى « جامعة » للعالم الإسلامى كله . . . ولكن الشىء الغريب أنه رغم أن فكرة إقامة الجامعة كانت للمذهب الشيعى إلا أن رحابة الفكر المصرى جعلت من الجامع مقرًا لفكر المذاهب الإسلامية الأربعة ، وليس للفكر «الفاطمى » أو الفكر «الشيعى » وحده . . . بل إن المسجد قد استقل منذ أيامه الأولى

عن سلطان الحكم وتوجيهه ، فهو للإسلام كله ، وأصبحت جامعته الآن للعالم الإسلامى كله ، رغم أن التزاماتها المالية تقع على عاتق مصر بأوقافها وبالتزامات حكومتها . كذلك الحال بالنسبة لجامعة مصر الحديثة حيث قامت فكرتها فى عام ١٩٠٨ فكرة شعبية أو « أهلية » بعد أن أنكر الاستعمار على مصر أن تنشىء جامعة وطنية ، وفرض على مصر أن تكتفى « بالمدارس العليا » التى تعد الخريجين ليكونوا موظفين فى خدمة الدولة وجهازها الإدارى .

وهكذا كانت عودة « روح الجامعة » إلى مصر المعاصرة بعودة فكرة الجامعة الأهلية التى نادى بها ونفذها (فى حدود الإمكانات الشعبية إذ ذاك ورغم الاستعمار الجاثم على صدر مصر) طائفة من عمالقة الفكر المصرى فى أوائل هذا القرن . واستمرت الجامعة الأهلية حتى حصلت مصر على استقلالها الأول ، وحولت الجامعة الأهلية إلى « الجامعة المصرية » عام ١٩٢٥ .

ثم استمرت جهود مصر التى تبنت فيها الدولة أفكار الشعب وأمانيه ، وتوسعت فى هذه الجامعات . ثم عادت فكرة الجامعة الأهلية إلى الظهور ، وعدنا معها إلى الأصول الأولى لفكر إنشاء الجامعات على أساس أهلى ، مما يعتبر دليلاً على أن جذور الفكر «الأهلى» لا تزال بخير فى بلد كان أول من فرض فكرة الجامعة الأهلية منذ ثلاثة وخمسين قرنا ، ثم عاد إليها : مرة أيام إنشاء الجامع الأزهر ، ومرة ثانية أيام قيام الجامعة الأهلية المصرية فى أوائل هذا القرن .

وقد رأينا أن نستعيد هذا التاريخ فى هذه العجالة ، لنعلم أن الأصل فى الجامعات أن تكون نشأتها « أهلية » ونحن نرجو أن يكون فى هذا البعث الجديد للفكرة ما يذكرنا بأصولنا ، وما يمهد السبيل إلى أن نخرج ولو جزئيًا من كنف العمل الجامعى الحكومى وأن نتجه إلى بعض آفاق العمل الجامعى الأهلى الرحب . ثم لنذكر أن فكرة قيام الجامعة المقترحة تستحق المساندة المستنيرة ، والسعى لإقامة نمط جديد لا يكرر أنماط جامعاتنا المعاصرة ، وإنما يضيف إليها بعض ما توحى به روح مصرالخالدة ، من إقامة صرح جامعى نموذجى جديد .

٢٧ ـ وأخيرًا فلابد من بعض التوصيات الأساسية والحاكمة فيما يختص « بمفتاح » كل تطوير جذرى فى العملية التعليمية كلها . . . ألا وهو « المعلم وكليات تكوين

المعلمين » . وكان تكوين المعلمين للمدارس الابتدائية والثانوية قد بدأ منذ أوائل القرن فيما كنا نسميه بمدارس المعلمين الأولية ، ثم معاهد المعلمين (المتوسطة) إلى مدرسة المعلمين العليا التى حلت محلها كليتا الآداب والعلوم فى الجامعة المصرية عام ١٩٢٥ . كما كان بعض المعلمين يجدون سبيلهم للعمل فى هذه المهنة ، حتى ولو لم تكن لديهم مؤهلات خاصة ، فكان تعيينهم يستند إلى مجرد « الخبرة » . وفى الوقت ذاته كان معلمو الكتاتيب يختارون من حفظة القرآن الكريم ومن الملمين بالقراءة والكتابة . وهكذا فقد كان بين معلمى المرحلة الابتدائية من كانوا يسمون « بمعلمى الضرورة » . بل هكذا نشأت مهنة التعليم فى عهدها الأول (وبقيت حتى أيامنا هذه) مهنة من « الدرجة الثانية » بعد المهن الأخرى كالطب والهندسة والزراعة والتجارة وغيرها ، وهى التى كانت تستند إلى درجات جامعية متخصصة ، بل هكذا بقيت مهنة التعليم تحكمها قواعد « التوظيف » العامة والدرجات المالية للكادر العام ، دون أن تكون لها امتيازات خاصة من حيث « طبيعة العمل »، حتى تخلف المعلمون عن غيرهم من أهل الوظائف العامة ، وكذلك حالات « الرسوب الوظيفى » بينهم . ونظرًا لضخامة عددهم بالنسبة لموظفى الدولة ، فقد أدى الانحدار المادى فى مستوى وظيفة « التدريس » إلى نتائج «محبطة » بين المدرسين ، كما أدى إلى لجوئهم إلى التعويض عن ذلك بوسائل لا تتفق والتزامات الوظيفة المقررة ، وكذلك إلى البحث بكل الوسائل عن « أعمال إضافية » أو «دروس خصوصية » أو إعارات إلى الخارج أو الإجازة بدون مرتب، وغير ذلك من مظاهر « الاضطرار » إلى السعى وراء الرزق ، لا سيما وإن غالبيتهم هم من ذوى العائلات الكبيرة العدد نسبيا ، مما يضاعف من تكاليف الحياة .

ولما كان المعلم هو « مفتاح » العملية التعليمية فى أساسها ، وتقع عليه المسئولية الأولى فى تنمية النشء الجديد ، فقد أحس المعلمون أن ظروف عملهم وأجورهم تنطوى على غير قليل من الجحود الاجتماعى . ولابد أن تنعكس مثل هذه الحالة على العمل ذاته ، وعلى الروح والعزيمة اللتين يؤدى بهما .

وقد يقال إن أحوال البلد كلها وظروفها الاقتصادية ، لا تسمح لموازنتها بأن تواجه ما ينبغى من إنصاف لطائفة المعلمين ، ولكننا نذكر أن أى تقتير فى هذه الناحية هو من

قبيل « الاقتصاد الخادع » ولا يجوز أن يسكت عنه من بيدهم تصريف أمور مستقبل البلاد وأجيالها الناشئة . ولا مفر من أن نتواصى بضرورة إعادة النظر « جذريا » فى معاملة معلمى أبنائنا بالمقارنة بالمهن الأخرى ، وهذا ما سبق أن أحس به غيرنا من الأمم التى ردت إلى فئة المعلمين (فى التعليم العام) حقهم الطبيعى ، والذى يجعل قيمة الجزاء على قدر قيمة العمل . وهو مبدأ العدالة العامة بتطبيقه على كل المهن ، ولو بالقدر المعقول من « تقارب الأجور » بين مختلف المهن الأساسية فى المجتمع .

ونحن نوصى بالآتى لتعديل حال مدرسى التعليم العام :

ـ أن تدرس الدولة حال مهنة التعليم بالنسبة لغيرها من المهن ، وتتخذ الإجراء الملائم لإعادة النظر جذريا فى تعديل أوضاع مرتبات المعلمين ، بمختلف مراحل التعليم العام .

ـ أن يبت فى موضوع تقرير « بدل مهنة » للمعلمين ، أسوة بسائر المهن بالدولة ويتدرج البدل على أساس العمل فى التعليم قبل المدرسى أو التعليم الأساسى أو التعليم الثانوى (وما يعادله) وفقا للقواعد المعمول بها فى سائر البدلات الممنوحة .

ـ أن تدرج فى الباب الثانى من الموازنة (ولو على مراحل) المبالغ المناسبة لصرف مكافآت لأعمال « التدريس » الإضافية فى دروس التقوية ، وغيرها من أعمال إضافية (خارج النصاب المقرر) تصرف للمدرسين القائمين بهذه الأعمال .

٢٨ ـ ونصل الآن إلى التوصيات اللازمة لتنظيم الكليات والمعاهد التى تعد « لمهنة التعليم » . وقد كان المجلس القومى للتعليم قد قرر منذ أكثر من عشر سنوات : إعادة النظر فى تكوين معلم التعليم العام . وتقرر أن نظام « معاهد المعلمين » (الذى كان معمولا به من قبل) قد سبقه الزمن ، وأن من الخير أن يكون المدرس الذى يعد لحمل أمانة التعليم بالمراحل العامة مؤهلا تأهيلاً جامعيًا ، وذلك حتى يصبح المعلمون جميعًا أبناء « مهنة عالية » ، وأن يوضع نظام لاستكمال تأهيل من خرج منهم إلى مجال التعليم دون أن يكون قد مر بالجامعة ، وأن يتم استكمال التأهيل بالتعاون مع الجامعات . وذلك كله أسوة بما هو معمول به فى كثير من بلاد الغرب التى تضطلع فيها الجامعات

بأمانة إعداد معلمى أبناء الجيل الجديد . وبعبارة أخرى فإن كل معلم ينبغى أن يكون قد مر هو ذاته (أثناء دراسته) بمرحلة التعليم العام كاملة (ما قبل المدرسة + التعليم الأساسى + التعليم الثانوى العام أو ما فى مستواه) ، وأن يكون قد اندرج فى التعليم الجامعى أو العالى الموازى للجامعة .

وقد أخذت الدولة بتوصية المجلس القومى للتعليم ، واستُكمل إنشاء « كليات التربية » فى جميع الجامعات والمحافظات . كما أنشأت وزارة التعليم كليات عديدة «للتربية النوعية » . ولكننا نلاحظ أن إنشاء هذه الكليات جميعًا جاء على استعجال ولم يستكمل الكثير منها « مقومات » العمل الجامعى بالقدر الواجب ، من حيث أعضاء هيئات التدريس أو المبانى والمرافق والمعامل وغيرها . ويندر منها من ألحقت به مدارس تجريبية خاصة ، هى من مستلزمات العمل والتدريب فى مثل هذه الكليات ونحن نوصى بضرورة تلافى مثل هذا الوضع واتخاذ الإجراءات الآتية :

ـ أن تحول جميع كليات التربية بالجامعات إلى نظام الدراسة على خمس سنوات تشمل دراسة المواد العملية والمواد التربوية النظرية والعملية ، وتصبح مرتبات خريجيها مساوية لمرتبات خريجى ما يعرف باسم « كليات القمة » كالطب والهندسة (بما فيها بدل طبيعة العمل) ويشجع الطلاب النابغون وذوو المجاميع العالية على الالتحاق بكليات التربية ، ولو بمنحهم منحا تشجيعية خاصة للتحول إلى مهنة التعليم .

ـ يوضع نظام تكميلى خاص للحاصلين على الدرجة الجامعية بعد أربع سنوات (من بعض كليات التربية الحالية أو من كليات العلوم أو الآداب أو التجارة أو الزراعة ويرغبون فى استكمال الدراسة التربوية) وذلك بإلحاقهم بفصول تربوية لمدة عام فى كليات التربية ذات السنوات الخمس ، ويعاملون بعد نجاحهم مثل المعاملة التى تطبق على خريجى هذه الكليات .

ـ يراعى فى نظام القبول بكليات التربية ذات السنوات الخمس أن يقبل فيها أعلى المجاميع (ولو بمنح تشجيعية) ، كما يراعى حصولهم على درجات عالية (٧٠٪ على الأقل) فى المواد التى ينوون التخصص فيها ، والتوجه لتدريسها بعد تخريجهم .

ـ كذلك ينبغى أن تراعى حالة المتخرجين الممتازين ، عند النظر إلى ترقياتهم

المستقبلة فى سلك التعليم المدرسى إلى وظائف المدرسين الأوائل والموجهين والمديرين العامين ونحوها ، إلى منتهى سلم هذه الوظائف فى العملية التعليمية .

ـ أن تعود وزارة التعليم إلى نظام « البعثات الدراسية النظرية والعملية » وهو الذى كان متبعا فى سنوات سابقة ، وذلك تشجيعًا للتفوق والإجادة فى ممارسة المهنة ، وتمكينا للنابهين من الإفادة من الاتصال بتطور العمليات التعليمية فى بعض البلاد المتقدمة .

٢٩ ـ ولنعد الآن إلى النمط التقليدى من تعليمنا الجامعى فى مصر ، وهو جامعة الأزهر ، تلك التى تعتبر أقدم جامعة معاصرة فى العالم . وترجع بدايات تكوينها إلى القسم الثانى من القرن العاشر الميلادى ، فهى قد أكملت أكثر من ألف عام ، ولا يدانيها بين جامعات العالم المعاصر إلا بعض جامعات إيطاليا وأوربا الغربية . وقد كان لجامعة الأزهر نمطها الأصيل حيث يبدأ طالب العلم الدراسة فيها منذ الصبا ، وعقب إتمام حفظ القرآن الكريم والإلمام بشىء من الحساب ومبادئ المعرفة العامة ، يتابع دراسات فى « حلقات الدرس » حول العمود الذى يجلس إليه الشيخ ، وهى حلقات تبدأ فى الصباح وتستمر بعد العصر وأحيانًا فى المساء ، وكان « الجامع » فيها يحتوى «الجامعة » ويغلب اسمه على اسمها . بل إن تسمية « الجامعة » لم تظهر إلا فى عهدنا المعاصر . وكانت دراسات الجامع الأزهر تمتد بالطالب إلى خمس عشرة سنة أو تزيد معتمدة على البحوث التقليدية التى تتناول العقيدة والشريعة واللغة وبعض جوانب حقيقية من حياة المسلمين . كما كان الجامع منذ بداياته الأولى للمذاهب الأربعة جميعا، وكأن سماحة مصر قد غلبت عليه وعلى كل دراساته المقترحة . ثم حدث فى أوائل القرن الحالى ، وعلى أيام الإمام محمد عبده ، أن وصلت دراسات بعض العلوم الحديثة إلى الدراسات الدينية التقليدية بالجامع ، ثم فى « كلياته » التى أنشئت فى الثلاثينيات من هذا القرن ، وجمع الأزهر فى معاهده وفى كلياته العليا بين علوم الدين وجانب من علوم الدنيا المعاصرة ، حتى إذا ما جاءت الستينيات من هذا القرن حدث تطوير « جذرى » للأزهر وجامعته ، وأعيد تنظيم هيئاته بالقانون رقم ١٠٣ لسنة ١٩٦١ ، وكان الدافع إلى هذا التطوير أن مجموعة من البلدان الإسلامية التى يخدمها الأزهر ـ لا سيما فى إفريقية الغربية ـ قد تقدمت إلى مصر لتعيد نظم الدراسة والتعليم فى

الأزهر : هيئاته وجامعته بصفة خاصة ، بحيث تخرج من أبناء إفريقية وبعض البلدان الآسيوية الأخرى من يصلحون للمشاركة الفاعلة فى حياة المستعمرات التى بدأت تجد سبيلها إلى الاستقلال ، وكان أهل تلك المستعمرات قد استشعروا أن وظائف الحكم والإدارة فى بلادهم تذهب إلى من تعلم على أيدى جماعات المستعمرين والمبشرين من رجال الدين المسيحى لأنهم أصلح لتولى مناصب الحكم الحديث من خريجى الأزهر الذين يمضون فى مصر سنوات طويلة فى طلب العلم الدينى ، دون العلم الحديث الذى يؤهلهم لوظائف الحكم بعد عودتهم إلى بلادهم .

ورأت دولة مصر أن تستجيب لهذا الرجاء ، وعهدت إلى إحدى الجامعات الحديثة فى مصر (وهى جامعة أسيوط التى أنشئت فى عام ١٩٥٧ بصعيد مصر) بمهمة إعداد القانون الجديد للأزهر ، وتم ذلك فى عام ١٩٦١ حين صدر القانون رقم ١٠٣ المشار إليه ، وأعيد تنظيم الكليات التقليدية كأصول الدين والشريعة واللغة العربية ، وهيئت لها أسباب النماء واليسر على أساليب الدراسات والبحوث الحديثة والمستحدثة وأنشئت كليات جديدة للطب والهندسة والعلوم والزراعة وغيرها ، فكانت إضافة جديدة استكملت بها جامعة الأزهر صورتها الحالية . ودخلت المرأة إلى مجال العلوم والبحث العلمى الحديث فى جامعة الأزهر ، وبعد أن كانت زميلاتها قد سبقتها إلى رحاب جامعة القاهرة قبل ذلك بأكثر من ثلاثين عامًا .

ومع ذلك فقد كان علينا أن نصبر سنوات طويلة حتى يؤتى التطويرالجديد ثماره فى جامعة كانت تحتاج إلى عقدين أو ثلاثة عقود من الزمن ليستقر الاتجاه الجديد فى عملها العلمى ، الذى أخذ يجمع بين علوم الدين وعلوم الدنيا ، وكلاهما بحاجة إلى عوامل الوقت والزمن ليستقر فى أوضاعه الجديدة ، بما يصون للجامعة أصولها التقليدية الراسخة فى علوم الدين ، وإضافاتها الحديثة فى علوم الدنيا على نحو يجارى جامعات مصر المعاصرة فى القاهرة وسائر الأقاليم . ولكننا نستشعر ، فى ضوء تجربة ثلاثين عاما مضت على التطوير الجديد للأزهر ، بأن العمل فى الجامعة الجديدة لا يزال بحاجة إلى جهد كبير واعتبارات يجب مراعاتها وسلبيات لا تزال بحاجة إلى تصحيح :

ـ لا يزال بعض آثار الثنائية التى أدخلها محمد على إلى منظومة التعليم المصرية قائمًا

حتى يومنا الحاضر ، فالأزهر ، وتعليمه وجامعته ، له مساره ، والتعليم المدنى الحديث وجامعاته فى مصر المعاصرة له أيضًا مساره الخاص ، واللقاء بين المسارين لا يزال فى أضيق الحدود . ومن ثم نوصى بأن يعمل كل من الأزهر وجامعته ووزارة التعليم والجامعات ومجلسها الأعلى وأمانته الفنية ـ على التقارب الناجز بين الهيئات جميعًا . فيكون للأزهر وجامعته ممثل فى المجلس الأعلى للجامعات ، ولا يكتفى بما هو قائم من تعاون محدود جدًا بين كليات الأزهر الحديثة وكليات الجامعات المصرية المعاصرة ، ولا بالجهد المحدود الذى تبذله الكليات الأزهرية التقليدية من أجل النهوض ببعض ما أوصى به المجلس القومى للتعليم منذ سنوات ، من مشاركة هذه الكليات فى بعض ما يسن للدراسات الدينية والأخلاقية والإسلامية واللغوية بالجامعات ، خصوصًا فى مجال التربية الدينية بل والتربية القومية .

ـ لقد اتسع العمل فى جامعة الأزهر حديثًا ، حتى سعت إلى أن تغطى أرض مصر كلها بالفروع والكليات الأزهرية . وصحيح أن جامعة الأزهر هى جامعة إسلامية (للعالم الإسلامى كله) ، ولكن الاتساع الكمى هنا سيكون على حساب التجويد الكيفى . وهو أمر ينطوى على خطورة يدركها كل من مارس العمل الجامعى فى مصر وغيرها ، ونوصى بإن توضع لهذا التوسع خطته المحكمة .

ـ كذلك فإننا نوصى فيما يختص ببعض الدراسات الجديدة فى جامعة الأزهر ـ ألا يقف الأمر عند الحدود التقليدية من إنشاء « كليات للدعوة » وهذه تسمية مقبولة وعليها أن تواجه الموقف الحالى بالنسبة للتعريف بالإسلام دينا ومعاملة ، وكذلك الواقع العملى من أن البلاد الإسلامية التى تحررت من الاستعمار ، هى بحاجة إلى أن توسع جامعة الأزهر نطاق تخصصها ليشمل الدور القومى فى الفكر العالمى من جهة ، والدور الوطنى والقومى فى خدمة المجتمع الإسلامى من جهة أخرى . وقد اتجه الرأى فى الجامعات إلى إنشاء « كليات للخدمة الاجتماعية » التى تربط الدعوة بخدمة الناس ومصالحهم الواقعية . وما أجدر الأزهر وجامعته أن يبحثا أمر إنشاء كليات (واحدة أو أكثر) من كليات الخدمة الاجتماعية ليكون عملها أقرب إلى خدمة الناس ومراعاة مصالحهم . فضلاً عن أن خريجى هذه الكليات سيكونون أصلح وأقدر على العمل فى مجال الخدمة الاجتماعية بمدارس التعليم العام المدنى .

٣٠ ـ وأخيرًا فإننا نصل إلى ختام هذا التقرير عن مشروع الإصلاح الجذرى للعملية التعليمية فى مصر . ونخصص هذا الختام للمعاهد العليا التى درجنا على إنشائها على فترات متعاقبة من النشاط والركود ، خلال السنوات الستين أو السبعين المنصرمة . وهى معاهد جاءت فى أعقاب « المدارس العليا » التى كان المستعمر قد لجأ إليها تفاديا لإنشاء جامعة وطنية . ثم انتهت تلك المدارس العليا إلى أن أصبحت نواة لجامعة القاهرة التى تبنتها الدولة فى عام ١٩٢٥ ، حين انطوت تحت لوائها مدرسة الطب ومدرسة المعلمين العليا ومدرسة الحقوق ، ومضت بعد ذلك عدة سنوات أنشأت الدولة فيها مجموعة أخرى من المعاهد العليا للتجارة ولإعداد المعلمين والهندسة «الميكانيكية » والصناعة وغيرها ، ثم عادت الدولة فى عام ١٩٥٠ فرأت أن تجمع بين هذه المعاهد العالية تحت مظلة جامعة جديدة هى جامعة إبراهيم « عين شمس الآن » . وعادت بعد ذلك فراودتها فكرة إنشاء المعاهد العالية على أنها شىء آخر غير الجامعة وعلى أنها تؤدى عملا مختلفًا عما تؤديه الكليات الجامعية . واستعانت الدولة ـ بمنظمة اليونسكو ـ فأنشأت ثلاثة معاهد عالية فى مدينة المنصورة : للتجارة والصناعة والتكنولوجيا . وعلى الرغم من أن اليونسكو لم يكن من سياستها إنشاء الكليات الجامعية . وعلى الرغم من أنها اشترطت أن تبقى لهذه المعاهد صفتها التطبيقية وغير الجامعية النظرية ـ إلا أن إنشاء جامعة المنصورة انتهى بالدولة إلى أن تتخذ من تلك المعاهد نواة لهذه الجامعة .

وكانت مصر فى ذلك الوقت قد زادت من صلاتها بشرق أوربا الذى ساده نظام إنشاء « المعاهد العالية » مستقلة عن الجامعات ، ومتجهة نحو الدراسات التطبيقية التى تشرف عليها وزارة التعليم العالى فى تلك البلاد . وانتهى الأمر بمصر خلال الستينيات إلى إنشاء زهاء العشرين معهدًا عاليًا ، بعضها للدراسات التطبيقية وبعضها لدراسات جديدة فى مجالات مثل التربية الرياضية التى تعد المعلمين لمدارس التعليم العام ، ولا تقع بالضرورة تحت مظلة التعليم الجامعى . وكانت مصر إذ ذاك قد سعت إلى إنشاء الجامعات الجديدة بالأقاليم ، فقامت حركة بين طلاب المعاهد العليا تطالب بالانضمام إلى الجامعات أو على الأقل بمنح الخريجين المركز الاجتماعى والإدارى والمالى الذى يمنح لخريجى الجامعات . وانتهى الأمر بأن واجهت الحكومة والوزارة

والمجلس القومى للتعليم موقفًا فريدًا ، أنشئت فيه مجموعة كبيرة من المعاهد العليا لغاية تختلف عما أنشئت من أجله الجامعات التقليدية . وانتهى الأمر فى منتصف السبعينيات بضم هذه المجموعة بعضها إلى بعض ، رغم وجود بعض التنافر فى الأهداف فيما بينها ، ووضعت تسمية « جامعة حلوان » على هذه الطائفة من المعاهد المختلفة فيما بينها ، والمتباعدة فى مقارها بالقاهرة والإسكندرية وبعض الأقاليم . وعرض الأمر على بعض الجامعات القائمة « ومنها القاهرة والإسكندرية » فلم يقبل بعضها ضم مثل هذه المعاهد إليها ، على اعتبار أن دراساتها ليست من النمط الجامعى المعروف ، ومنها معاهد التربية الرياضية ومعاهد الفنون الجميلة . وهكذا قامت جامعة جديدة من نمط جديد . وكانت هذه تجربة فريدة فى نوعها ومختلفة عن تقليد إنشاء الجامعات النمطية فى مصر . ومع ذلك فقد كافحت تلك التجربة حتى وقفت الجامعة الجديدة على قدميها ، ولو أنها اتجهت فى بعض دراساتها الهندسية ، بصفة خاصة لأن تخرج عن نمط المعاهد العليا إلى نمط كليات الهندسة الجامعية أو ما يوازيها .

واستمرت تجربة المعاهد العليا خارج نطاق وزارة التربية والتعليم « ووزارة التعليم العالى » وقام هذا فى وزارة الثقافة بانذات ، حيث ظهرت معاهد التمثيل والسينما والموسيقى ، وغيرها من المعاهد ذات الصفة المهنية الفنية ، وحققت هذه المعاهد غير قليل من النجاح ، حتى رأت الدولة أن تنشىء أكاديمية خاصة بالفنون ، واتخذت هذه الأكاديمية موضعها على هامش الكيانات الجامعية فى كليات الجامعات المصرية الحديثة ، وإن لم تنضو تحت مظلتها ، وانطوى ذلك على توسيع نطاق العمل فى مجال التعليم العالى والجامعى فى مصر .

غير أن موجة التوسع فى إنشاء معاهد عليا جديدة ـ وعلى نطاق واسع ـ قد ظهرت من جديد خلال العشرين سنة الماضية ، حتى أربى هذا العدد على مائة وثلاثين معهدًا عاليا ، وهو عدد لم تبلغه البلاد فى أى عهد من عهودها السابقة . ولاشك أنه سيترتب عليه معقبات خطيرة إن لم نتدارك المسألة بالتنظيم والتخطيط ، فمثل هذه المعاهد قد يؤدى التوسع فيها إلى اختلاط الأمور بين التعليم الجامعى والتعليم العالى غير المخطط . وكذلك فإن الهدف من مثل هذا التعليم لا تحكمه ضوابط ظاهرة بعد أن اشتركت فيه

أكثر من وزارة وأكثر من جهة عامة وخاصة . ونذكر على سبيل المثال أن وزارة التعليم كانت قد أنهت العمل فى دور المعلمين « المتوسطة » . وحولت أكثر من العشرين منها إلى كليات للتربية النوعية ، ويصعب إدراج كليات التربية النوعية هذه تحت مظلة واحدة ، لأنها شديدة التنوع والاختلاف فيما بينها « تربية نوعية موسيقية وفنية وغيرها » مع أنها بأشد الحاجة إلى العناية بها ، لخطورة إهمالها على إعداد معلمين لمختلف النواحى الموسيقية والفنية وغيرها بالمدارس .

ولا نزال نضيف إلى المعاهد كل سنة ، فى الوقت الذى كدنا فيه أن نوقف إنشاء جامعات جديدة فى الأقاليم اكتفاء بإنشاء « الفروع » للجامعات ، مما ترتب عليه انخفاض مستوى الأداء فى الإدارة الجامعية ، حتى تطلبنا من بعض جامعاتنا أن تدير فروعا لها فى أربع محافظات أو أكثر ، وهو ما لا يطيقه العمل الجامعى المنضبط ، ولا تسمح به الإمكانات الإدارية ، خصوصًا فى نطاقات ممتدة ومتباعدة بمحافظات الصعيد . ولما كان مثل هذا الموقف لا يتفق وصالح العمل التعليمى الجامعى أو الإدارى فإننا نوصى بما يأتى :

أولا : لما كانت كليات التربية النوعية هى مؤسسات بالغة الأهمية بالنسبة للعملية التعليمية العامة ، كما أنها تتصل بإعداد المعلم المتخصص بجانب معين من هذه العملية فى حين أن معظم هذه الكليات أنشئ على عجل ولم يستكمل مقوماته الأساسية ، ومنها توفر أعضاء هيئة التدريس « معلم المعلم » ، أو يكاد بعضها أن يخلو من الأعضاء « المعينين » ويكتفى « بالانتداب » بعض الوقت ، كما إنه ليس لها مدارس تجريبية ملحقة بها للتمرين على التربية العملية ـ لذلك فإننا نوصى بمضاعفة العناية بهذه الكليات وبصفة عاجلة ، حتى تتوفر لها إمكانات « البعثات الدراسية » الداخلية والخارجية لإعداد هيئة التدريس ، ويوسع عليها فى الميزانية لمداركة ما تحتاجه من إدارة واستعدادات عملية ، لتوثيق الصلة بينها وبين مراكز التعليم الجامعى والتربوى والفنى العالى ، وتنشأ لها مظلة إدارية خاصة بها فى التعليم العالى . كما يوقف التوسع فى إنشاء هذه الكليات النوعية ، حتى يستكمل القائم منها ما هو بحاجة إليه .

ثانيًا : هناك الغالبية الكبرى من بقية المعاهد ، وهى تقارب المائة معهد من

اختصاصات شتيتة ، بعضها زراعى أو تعاونى وبعضها تجارى وبعضها خاص وبعضها يقع خارج هذه التخصصات . فضلا عن أن نشأتها جاءت فى ظروف تكاد تختلف من معهد لآخر ، أو من مجموعة من المعاهد إلى مجموعة أخرى . وليس لهذه المعاهد مستوى موحد ولا هوية واحدة ، بل هى مجموعة أشتات من المعاهد ويستحيل التفكير فى أن نطبق عليها مستقبلاً ما طبق على بعض مجموعات المعاهد السابقة التى اندرجت تحت مظلة الجامعات . ولاشك أن المصلحة فى أن تبقى هذه المعاهد بعيدة عن الجامعات ، ولكن ينبغى أن نعيد دراسة أوضاعها بدقة لإعادة تحديد رسالتها وأهدافها ، ونعيد النظر فى برامج العمل بها كمعاهد تكمل العمل الجامعى وتضيف إليه ما لا تستطيع الجامعات أن تضطلع به . ونحن نوصى بأن تشكل لجنة قومية عامة تتفرغ لإعادة النظر فى كل من هذه المعاهد ، وتهيىء أسباب العناية بها تحت مظلة بعض الوزارات والهيئات المشرفة عليها أو فى نطاق العمل « الخاص » ، بما يشبه نظام التعليم الخاص المعمول به فى مراحل سابقة من التعليم .

ثالثا : إن عددًا قليلاً من هذه المعاهد كانت له ظروفه الخاصة فى النشأة ، وناله حظ خاص من رعاية الدولة أو المعاونة الأجنبية ، أو عناية بعض الجهود من جانب القطاع الخاص . ولبعض هذه المعاهد صفة تكنولوجية أو هندسية أوتطبيقية خاصة ، وهى تشترك مع العمل الجامعى فى مجالات كالهندسة والتطبيق التكنولوجى والسياحة وغيرها ومن هذه المعاهد معهد التكنولوجيا فى بنها وقد أنشئ بمعاونة أجنبية بريطانية (على غرار إنشاء بعض معاهد المنصورة أو معهد حلوان التكنولوجى) وقد أقيم لهذا المعهد مبنى ضخم مجهز تجهيزًا مناسبًا على درجة لا بأس بها ، ووضعت له لائحة جديدة على غرار المعاهد الجامعية وبعض الكليات ، وإن احتفظت له هذه اللائحة بطابعه التكنولوجى المعهدى الخاص . ومنها كذلك معهد بحوث الجهد العالى بأسوان . وقد نالته عناية جامعة أسيوط ولو أنها تقع على بعد خمسمائة كيلو متر إلى الشمال منه . ثم معهد التكنولوجيا الخاص الذى أنشأته إحدى الهيئات والجماعات فى العاشر من رمضان ، وكان حظه من العناية أقل من حظ معهد بنها ومعهد أسوان . ومنها معهد عال خاص (للسياحة) أنشئ أخيرًا فى مدينة السادس من أكتوبر ، وتقوم على شئونه

إحدى الجماعات الخاصة ، ويتقاضى مصروفات من الطالب أعلى كثيرا مما تتقاضاه بعض المعاهد الأخرى التى أشرنا إليها .

ونحن نوصى فيما يختص بمستقبل هذه المعاهد بما يأتى :

ـ المعهدان التكنولوجيان فى بنها وأسوان ، ويبدو أنهما يحققان مستوى من الدراسة والتدريب يوازى ما حققته وتحققه بعض كليات الهندسة بالجامعات ، ونوصى بأن يحتفظ معهد بنها بطابعه المعهدى من حيث الهدف وبرنامج العمل الذى يحوله إلى ما يعرف باسم « مركز للامتياز » (CENTRE OF EXCELLENCE) فى التدريب والبحث والتطبيق الهندسى ، فيستأهل بهذا الإنجاز ما يؤهله للانضواء تحت مظلة أقرب جامعة له ، ولعلها أن تكون جامعة بنها ، لدى تمام استقلالها .

أما معهد الجهد العالى فى أسوان فإن أقرب موقع له هو أن ينضوى فى يوم قريب تحت مظلة جامعة أسوان ، بعد أن يستقل هذا الفرع من جامعة أسيوط ، ونرجو لهذا المعهد أن يحتفظ بطابعه المعهدى دون أن يحول إلى كلية للهندسة ، وسيضيف هذا المعهد مع معهد بنها صورة جديدة من كليات الهندسة والتكنولوجيا .

ـ معهد العاشر من رمضان (للتكنولوجيا) ومعهد السادس من أكتوبر (للسياحة) ونوصى بأن تستمر تجربتهما كمعهدين خاصين بمصروفات . وهذه تجربة جديدة للجهد الخاص فى إنشاء مثل هذه المعاهد ذات الصفة العملية التطبيقية ، ولا داعى للتفكير فى انضوائهما تحت أية مظلة جامعية .

توصيات إجرائية

٣١ ـ لما كان جانب من التوصيات التى اشتمل عليها هذا التقرير قد سبق أن ورد فى تقارير المجلس السابقة للمجلس القومى للتعليم خلال أكثر من عشرين عاما ، فإن الأمر يقتضى التواصى بمتابعة وسائل وضعها موضع التنفيذ ، ومن هنا فنحن نتواصى بما يأتى :

أولا : أن تشمل خطة شعب المجلس القومى للتعليم ولجانه الخاصة ـ مراجعة مختلف التوصيات الواردة فى هذا التقرير ، فتقترح ما عسى أن يتخذ حيالها من إجراءات . وتعرض لما يكون قد اتخذ من إجراءات خلال السنوات الأخيرة ، كما تعرض

لنتائج تطبيق الإصلاح والصعوبات التى واجهته ، ووسائل التغلب عليها ، ثم تقترح البدائل المناسبة لخطوات الإصلاح التى ننشدها .

ثانيًا : أن تتولى وزارة التعليم ـ بوصفها المسئول الأول عن عملية الإصلاح المنشود للتعليم ـ مراجعة هذا التقرير فى المراحل المتتابعة للعملية التعليمية ، ابتداء من المرحلة قبل المدرسية إلى مرحلة التعليم الأساسى ، ثم مرحلة التعليم الثانوى العام والفنى فتجمع التوصيات وترسم خططها حيال كل منها ، ليأتى الإصلاح المنشود بأقصى الطاقة ، وعلى مراحل تواكب النهضة العامة وتترسم مؤشرات مسارها خلال الجيل التعليمى القادم ، وحتى العقد الثانى من القرن الحادى والعشرين .

ثالثًا : أن يتولى المجلس الأعلى للجامعات وأمانته العامة متعاونة مع مجالس الجامعات ، كل فيما يخصه ، مراجعة توصيات هذا التقرير الخاصة بالتعليم الجامعى ووسائل وضع الاتجاهات المقترحة موضع العناية ، ثم اقتراح الخطط التى ترى الجامعات أنها كفيلة بتحقيق الإصلاح المنشود ، والمقومات التى تراها ضرورية لوضع خطط إصلاح التعليم الجامعى موضع التنفيذ .

رابعًا : أن يعنى الأزهر الشريف وهيئاته المختلفة ، من مشيخة الأزهر وأجهزتها ومجلس الأزهر ومجمع البحوث الإسلامية وجامعة الأزهر ومعاهد الأزهر ، بمراجعة كل ما يتصل بالتعليم الأزهرى العام والجامعى من توصيات هذا التقرير ، وتضع الخطط للأخذ بأسباب الإصلاح المنشود فيما يتصل بالتعليم الأزهرى من جهة ، وما يتصل بعلاقته بالتعليم العام والجامعى فى مصر من جهة ثانية ، ثم ربطه باحتياجات العالم الإسلامى بعامة من جهة ثالثة .

خامسًا : أن تعنى وزارة التعليم العالى والمعاهد والمنظمات التعليمية العالية غير الجامعية ؛ باستعراض ما جاء فى هذا التقرير بشأن معاهد التعليم العالى ومؤسساته لعلها أن تجد السبيل إلى مواجهة الموقف بالنسبة لهذا التعليم العالى ، وحسن ربطه بالتعليم الجامعى (بما فيه الأزهرى) من جهة ، وبحركة النهضة العلمية والتطبيقية فى البلاد من جهة أخرى .

وإننا لعلى يقين من أن الدولة لن تعجز عن أن تلتمس طريقها لتحقيق التعاون والتكامل بين هذه الجهات القيادية كلها فى عملية إصلاح التعليم فى مصر .

١١

نحـو استراتيجيـة مستقبليـة للتعـليم فى مصـر العربيـة

١١

نحو استراتيجية مستقبلية للتعليم فى مصر العربية (*)

مفهوم الاستراتيجية المستقبلية :

١ ـ موضوع إعداد استراتيجية للعملية التعليمية فى مصر موضوع متجدد ، ومن المفروض أن يمتد برنامج الاستراتيجية إلى جيل تعليمى يتحقق بالكامل فى فترة ـ نحو عشرين عامًا ـ هى مجموع مرحلة التعليم العام ، مضافًا إليها مرحلة التعليم العالى ومرحلة البحوث التكميلية . وهذا التقدير الزمنى لإعداد الخطط العريضة للتعليم وتحديد مساره ، يختلف بالنسبة للبلاد المبتدئة فى التعليم أو للبلاد المتقدمة فى التعليم والمدنية ، ولكن فترة العشرين عامًا هى نظام عام لأى تخطيط بعيد المدى نسبيًا ، وقد تزيد هذه الفترة قليلاً فى بعض البلاد التى بلغت شأوا بعيدًا من التقدم ، لاسيما تلك التى بلغت مرحلة تطبيق نظام التعليم المستمر أو التعليم المتجدد ، أو تلك التى تجمع بين منظومة « التعليم » التى يستوى فيها جميع أفراد المجتمع وبين منظومة « التعلم » التى يضيف فيها الفرد إلى « التعليم المدرسى » « نظام التعلم الفردى » الذى يحقق أقصى درجة من تحصيل العلم وتنميته على أساس الاجتهاد الفردى ، دون حاجة إلى توجيه من المدرس أو من المدرسة بمفهومها التقليدى .

(*) هذا تقرير شامل أعده المؤلف بعد أن أمضى فى خدمة التعليم العام والجامعى فى مصر أكثر من ستين عامًا ، وبعد أن استمر لعشرين عامًا مقررًا للمجلس القومى للتعليم والبحث العلمى والتكنولوجيا فى مصر . وقد عرض مشروع التقرير على المجلس وجرت مناقشة فى بضع جلسات خلال شهرى مايو ويونيه من عام ١٩٩٣ . وهو يعرض الآن بعد إدخال بعض تعديلات عليه مراعاة لبعض ما صدر من قرارات تعدل بعض جوانب نظام امتحان شهادة إتمام الدراسة الثانوية العامة فى النصف الأول من عام ١٩٩٤م. (قانون نظام امتحان شهادة اتمام الدراسة الثانوية العامة / ١٩٩٤) .

ولقد أمضى المجلس القومى للتعليم قرابة العشرين عاما وهو يدرس المنظومة التعليمية المصرية ، على أساس البحث المفصّل للمواد التعليمية والنظم الدراسية وتتبع كل نوع من التعليم فى مراحله المختلفة ، سواء أكان ذلك فى التعليم العام ، أم فى التعليم الأزهرى الذى تطور مع الزمن مع احتفاظه بطابعه التقليدى الخاص فى مراحله الأولى ، وهو يمثل لونا قديما عرفناه فى مرحلة الكتاتيب ثم فى مرحلة مكاتب تحفيظ القرآن الكريم . ثم بعد ذلك فى مرحلة الحضانة التى هى أقرب إلى الرعاية والإيواء بالنسبة لأطفال الأمهات العاملات ، وفى كنف وزارة الشئون الاجتماعية أو بعض المصانع الخاصة ، ثم مرحلة « الرياض » التى بدأت أهلية ثم امتد إليها إشراف وزارة التربية والتعليم فى نطاق محدود وفى المدن الكبيرة ، ولكن الكثير منها لا يزال يعمل فى مجال التعليم الخاص ، وجهود بعض الساعين إلى العمل الاستثمارى فى مجال تنشئة أبناء القادرين على تحمل نفقات مثل هذا التعليم ، الذى لا نزال بعيدين من أن نعتبره ضمن « سلم التعليم » ، أو أن تتحمل الدولة المسئولية الدستورية عن اعتباره « تعليما للجميع » وعلى نفقة الدولة .

ومع ذلك فإن المرحلة الأساسية للتعليم العام فى مصر لا تزال بعيدة عن الإلزام الكامل للأفراد أو الالتزام الكامل للدولة ، أو حتى عن نطاق إشراف الدولة إشرافًا كاملاً عليها . ومن هنا فإن عنايتنا بدراسة هذه المرحلة والتخطيط لها ورسم استراتيجية قومية مستقرة وفعالة ، لا تزال بعيدة عن استكمال أسباب النهوض بها .

وقد سبق أن درسنا ، فى مجالسنا القومية ، استراتيجية العمل فى منظومتنا التعليمية ولكن انقضاء عشرين عامًا من عمل المجلس القومى للتعليم فى مصر ، واقترابه من اتمام الدراسات التفصيلية التى يمكن على سبيل المجاز أن نطلق عليها اصطلاحًا آخر هو الوسائل « التكتيكية » لانفاذ الخطة الاستراتيجية العامة فى التخطيط التربوى ، لعل ذلك أن يكون مبررًا لأن نعيد النظر فى الخطة الاستراتيجية المستقبلة لفترة عشرين سنة أخرى .

والأسلوب « التكتيكى » الذى اتبعناه فى دراساتنا بالمجلس القومى للتعليم والبحث العلمى والتكنولوجيا ، خلال الدورات العشرين المنقضية للمجلس ، إنما قام على

أساس اختيار الموضوعات مفردة ، ومعالجتها معالجة « أفقية » فى كل مرحلة من مراحل التعليم على حدة ، فنعالج موضوع « اللغة العربية » مثلاً أو « التربية الدينية » أو «المواد الاجتماعية » أو مواد « العلوم » المختلفة ، كل مادة على حدة ، ونتابع أساليب تعليمها فى كل مرحلة أو « فئة عمرية » على حدة ، هذا أسلوب تقليدى يعالج فيه المعلمون تربية أولادهم على طريقة « الفئات العمرية » التى يختارون لها المادة « والأسلوب » «وطريقة التعليم » التى تلائمهم ، وهذه نظرة نموذجية و « ميثودولوجية » معترف بها عند أهل التربية و « البيداجوجيا » ولكنها لا تمتد فى وضوح للرؤية من جيل إلى جيل ولا تمثل النظرة « الرأسية » التى تبدأ بالطفل فى بداية حياته المدرسية وتمتد به فى اتجاه إلى «أعلى» نحو مستقبل تكوين الطفل بل إنها لا تراعى « ترابط الأجيال » و « الفئات العمرية » المتتابعة من جيل تربوى « مبتدئ » إلى جيل تربوى « لاحق » . وبعبارة أخرى فإن النظرة « الاستراتيجية » الحقة هى تلك التى تمتد من جيل إلى جيل ، وتراعى أن « طفل اليوم » الذى نعلمه ، إنما هو « رجل المستقبل » الذى سيعيش فى زمان غير الزمان الذى يتعلم فيه . ومن هنا فإنه يجب أن يأتى إعداده على أساس أنه سيعيش ويعمل فى « المستقبل » ، وفى زمن غير الذى تلقى فيه تعليمه الأول ، بل إن النظرة الاستراتيجية فى التعليم هى التى تعالج موضوعات التعليم والتربية على أساس «رأسى» يبدأ فى مرحلة ما قبل المدرسة ويمتد إلى المرحلة الإلزامية الأساسية ، ثم إلى مراحل التعليم الثانوى والمتوسط والعالى والجامعى وما بعد الجامعى . فالنظرة الاستراتيجية يجب أن تكون دائماً نظرة « مستقبلية » ، ومعنى هذا أن المجلس القومى للتعليم وقد أمضى قرابة العشرين عاما فى معالجة القضايا التعليمية على أساس من « التكتيك الأفقى » ـ قد آن له اليوم أن ينتقل إلى مرحلة « الاستراتيجية الرأسية المستقبلية » .

ويترتب على هذا الأسلوب التكتيكى فى إصلاح العملية التعليمية ، أننا نبحث عن وجوه القصور والنقص فيها « وفى تعليم إحدى المواد بالذات » لنواجه النقص ونعدل المسار الأفقى فى أية مرحلة من المراحل التعليمية ، وهذا ما درجنا على أن نسميه فى سنواتنا الأخيرة بأسلوب « التطوير » ، أما الاستراتيجية فإنها تبحث عن نواحى « القوة» فى مكونات العملية التعليميـة « لنبعثها » من رقادهـا ، ومن مكامنها فى حياة الطفل بل وحياة الجيل ، فنرتفع بالعملية التعليمية كلها ارتفاعا « رأسيا » ، من الفرق الأولى فى

التعليم إلى الفرق الأعلى منها حتى تصل إلى الجامعة وما بعدها . وبذلك فإن سبلنا فى إصلاح التعليم تكون سبل « التغيير » لا مجرد « التطوير » . وهكذا فإن الاستراتيجية التى نسير نحوها الآن هى استراتيجية « التغيير » الذى نهدف به نحو مستقبل بعيد ولنواجه به جيلاً قادمًا فى حياة الأفراد وحياة الجماعة .

ضرورة الاستراتيجية ومنهاجها :

٢ ـ إن مصر باعتبارها دولة ناهضة فى عالمنا المعاصر تتسم بتعدد منظوماتها ، وتعقد مؤسساتها وتشابك أنشطتها ، وتنامى الأعباء الملقاة على عاتقها ، مع الحاح مسئوليات ملاحقتها للتغيرات الكثيرة المتسارعة فى حياتها وفى العالم من حولها ، الأمر الذى يفرض عليها تحديات متعددة سياسية واجتماعية واقتصادية . . تتمثل فى أساليب الحكم والسلطة ومفاهيم الديمقراطية والحرية ، ومشكلات الانفجار السكانى والأمن الغذائى والتلوث ،وغيرها من متطلبات مواجهة الطفرة التكنولوجية وثورة المعلومات والاتصالات ، وتغير القيم ومعايير الحياة ومتطلبات الرعاية الاجتماعية ـ كل ذلك يعنى أن ضمان البقاء والتقدم يجعل من التغيير المطرد ضرورة حتمية .

وعملية التغيير تستهدف إحداث تغيرات معينة فى نظام من النظم ، بهدف تحقيق أغراض معينة يتطلبها المجتمع ويسعى إليها . والتغيير عملية مستمرة تمليها طبيعة الحياة ، ومن ثم يتعين أن يقوم على أسس مدروسة ، وأن يستند إلى رؤية واضحة للأهداف المتوخاة ، وتخطيط دقيق للوسائل والأساليب ، أو بعبارة أخرى يحتاج إلى استراتيجية علمية محكمة .

ويقصد عادة بالاستراتيجية : مجموعة المبادئ والأفكار والقواعد أو الأسس التى على هديها يستهدف المخطط أو صاحب القرار تحقيق الأهداف الموضوعة لعملية التغيير . وعادة ما تكون الاستراتيجية تعبيرًا عن السياسة القومية العامة الموضوعة أو المستهدفة ، إلا أنها لا تعنى بجزئيات عملية التطوير التعليمى أو تفصيلاتها ، ولكنها تهتم بالإطار العريض أو المسار العام ، الذى تتم فى ظله العمليات المختلفة للتغيير فى مجال التربية والتعليم .

ومن الطبيعى أن تتعدد الاستراتيجيات بتعدد منظومات المجتمع ومؤسساته ، إذ

تسعى كل منها إلى تحقيق أهداف نوعية تختص بطبيعة نشاطها . ولكن يتعين أن تتكامل جميعا لتحقيق السياسة العامة للدولة التى تعبر عن الفلسفة الاجتماعية التى تعتنقها .

ويعتبر التعليم الأداة الرئيسية لتنفيذ استراتيجيات مختلف المنظومات فى الدولة لأنه الوسيلة الأساسية لإعداد القوى البشرية المؤهلة لهذا التنفيذ ، ولذا كان لابد من أن توضع له استراتيجية واضحة تشارك فى صياغتها مختلف قطاعات المجتمع ، لكى تربطها بقضاياها المتشابكة : سياسيًا واجتماعيًا واقتصاديًا ، وتضفى عليها الطابع القومى . .

وهذا التقرير يحاول وضع استراتيجية عامة لتغيير منظومة التعليم ، وهو يعرض الخطوط العريضة والعناصر الأساسية التى يمكن الاسترشاد بها فى إنجاز هذه المهمة .

مبادئ أساسية فى بناء أية استراتيجية لإصلاح التعليم :

٣ ـ وهناك مبادئ واعتبارات أساسية فى بناء أية استراتيجية لإصلاح التعليم ومنها :

* الاستناد إلى مفهوم واضح لفلسفة الدولة والسياسة القومية للتعليم .

* التحديد الواضح للأهداف العامة للعملية التعليمية ، والأهداف الخاصة بمراحل التعليم ونوعياته ، مع صياغتها فى صورة إجرائية تساعد على وضع خطط تحقيقها وتجنب الصيغ العامة .

* مراعاة الظروف المحلية والإمكانات الفعلية ، والبعد عن النقل أو التقليد أو مجرد الاقتباس من مجتمعات أخرى .

* شمول الأهداف بحيث تعنى بمختلف جوانب تنمية شخصية المواطن ، وتتضمن مختلف مرتكزات العملية التعليمية الأساسية ، كسلم التعليم ، والتمويل ، والمبانى والتجهيزات ، والمناهج ، وإعداد المعلم وتدريبه ، والتقويم ، والإدارة ، وغير ذلك .

* أن يتضمن مشروع استراتيجيتنا المؤشرات العريضة لخطط التنفيذ ، والاقتراحات العملية لأساليب العمل وأدواته .

* الاهتمام إلى جانب تاريخنا القومى وواقعنا الاجتماعى ـ بالرؤى والاحتمالات المستقبلية للتطورات الاجتماعية والعلمية والتكنولوجية ، ومراعاة المرونة التى تساعد على تعديل الخطط التعليمية ، وتكييفها مع ما يطرأ من تغيرات ومستحدثات .

* ضرورة الاستئناس بآراء المعلمين والمجالس التعليمية المتخصصة وأولياء الأمور وخبراتهم ، ومطالب المنتفعين بالخريجين فى سوق العمل ، وخاصة نقابة المعلمين والمعنيين بالعملية التعليمية بصفة عامة .

مشكلات يتعين على الاستراتيجية معالجتها :

٤ ـ مما يساعد على وضع استراتيجية ناجحة لمستقبل التعليم : سبق التقويم الموضوعى للأوضاع الراهنة للعملية التعليمية ، وتشخيص ما تتضمنه من سلبيات حتى تجىء الاستراتيجية متضمنة التوجيهات المناسبة لتلافى هذه السلبيات وعلاجها .

ولعل من أهم مواطن الشكوى التى كشفت عنها الدراسات المتعمقة لواقع التعليم فى مصر ـ والتى تبين أنها تؤثر سلبا على مردود العملية التعليمية ـ ما يأتى :

ـ وجود بعض القوالب شبه الجامدة فى التعليم ، وهى تمثل قيودًا تحكمية ، تقف فى بعض الحالات عقبة أمام بعض المواطنين الراغبين فى الحصول على حقهم فى التعليم والاستزادة من نواحى الثقافة والمعرفة . ومن بين تلك القوالب : نمطية المناهج والخطط الدراسية التى تستند إلى أسلوب « الحفظ أكثر من أسلوب الحوار » ـ نظام امتحان الشهادة الثانوية العامة ـ نظم القبول فى الجامعات .

ـ قلة اهتمام القائمين على العملية التعليمية بتدارس أهدافها العامة والخاصة وتفهمها ، وبالتالى عدم الاسترشاد بها ، مما أدى إلى استمرار التركيز على التلقين والاستظهار والإعداد للامتحانات التقليدية ، وإهمال القدوة والتربية الدينية والجمالية والسلوكية ، وإغفال تنمية القدرة على التفكير المستقل والإبداع .

ـ كثرة التعديلات الجزئية والهامشية فى المناهج والمقررات الدراسية تحت مسمى «التطوير » ، وعدم استقرار السياسة التعليمية ، والتسرع فى تطبيق بعض المقترحات دون الالتزام بتجريبها وتقويمها قبل تعميمها .

ـ ضعف فعالية التوجيه الفنى ، والقصور فى إعداد القيادات التربوية ، وجمود الإدارة التعليمية ، وتسلط بيروقراطيتها .

ـ القصور فى توفير الموارد المالية والإمكانات البشرية اللازمة للوفاء باحتياجات التطوير الحقيقى ، ويتمثل ذلك بوجه خاص فى : نقص المبانى المدرسية ، وسوء حالة الكثير من القائم منها ، وعدم كفاية التجهيزات والوسائل التعليمية ، والنقص فى هيئات تدريس بعض المواد ، مع غياب الدراسات الخاصة باقتصاديات التعليم .

ـ إهدار التجارب الناجحة التى تمت فى الماضى فى مجال : المناهج وطرق التدريس والتقويم بوجه خاص .

ـ عدم الإفادة بالقدر الكافى من دراسات المؤتمرات التربوية والندوات المتخصصة وتوصياتها ، وإغفال العديد من مقترحات المجالس التعليمية وتوصياتها .

ـ غياب الحوار بين قيادات التخطيط التربوى وقواعد التنفيذ .

٥ ـ وهناك سلبية طارئة استجدت على مرحلة التعليم العام (والتعليم الأساسى منه بصفة خاصة) فى السنوات الأخيرة ، أساسها أن مصر مرت فى مرحلة من التعديل والتغيير فى السلم التعليمى ومسمياته ، فبعد أن كان التعليم العام مقسما إلى : مرحلة أولية ، ثم مرحلة ابتدائية ، ثم مرحلة ثانوية ، وبعد أن كانت جملة ذلك تتراوح بين عشر سنوات واثنتى عشرة سنة ـ استقر سلم التعليم بعد دراسة مستفيضة فى المجلس القومى للتعليم والبحث العلمى والتكنولوجيا على سلم تعليمى يبلغ ١٢ سنة ، منها ست سنوات للابتدائى ، وثلاث سنوات لكل من التعليم الإعدادى والثانوى ، وكانت البلاد العربية قد سارت خلف مصر فى هذا التنظيم .

وأصبح التعليم العام فى كل البلاد العربية تقريبًا مكونًا من اثنتى عشرة سنة ، وإن كان بعضها يقسمه ثلاثة أقسام هى : المرحلة الإبتدائية (أربع سنوات) ، والمرحلة الوسطى (أربع سنوات) ، والمرحلة الثانوية (أربع سنوات) .

واستقر هذا التقسيم خلال السبعينيات والثمانينيات من هذا القرن . ولكن حدث فى مصر أن ضمت المرحلة الابتدائية إلى المرحلة الإعدادية فيما أصبح يسمى بمرحلة

التعليم الأساسى ومجموعهما تسع سنوات . ثم حدث منذ عدة سنوات أن اختصرت المرحلة الابتدائية إلى خمس سنوات دراسية بدلا من ست ، وذلك بضم الفرقة الخامسة الابتدائية إلى الفرقة السادسة التى استغنى عنها ، وبذلك حدثت مشكلة بالنسبة للمدارس المصرية ، إذ إن كل مجموعة عمرية (cohort) من تلاميذ المرحلة الابتدائية يبلغ عدد تلاميذها نحو مليون وربع مليون تلميذ وتلميذة ، فلما جمع تلاميذ الفرقتين الخامسة والسادسة الابتدائية فى فرقة واحدة ـ هى الأولى الإعدادية ـ أصبح العدد نحو مليونين ونصف من التلاميذ . وبدأت هذه المجموعة الكبيرة تتدرج وتتراكم سنة بعد أخرى ، فانتقلت إلى السنة الثانية الإعدادية ثم الثالثة الإعدادية ، قبل أن تصل إلى المرحلة الثانوية حتى تبلغ السنة الثالثة وامتحان شهادة اتمام الدراسة الثانوية ، وستكون مشكلة عويصة حين تبلغ هذه المجموعة الكبيرة إلى المرحلة الجامعية ، إذ إن الجامعات ستجد نفسها ـ إذ ذاك ـ أمام مشكلة ترتبت على سرعة اتخاذ قرار الجمع بين فرقتين من التعليم الابتدائى ثم الإعدادى ثم الثانوى فى فرقة واحدة ، وهو أمر يخشى بعضنا أن يكون فوق طاقة المدارس والكليات بإمكاناتها وطاقتها الحالية .

وهناك اعتبار تربوى آخر لا يقل أهمية ، وهو أن تخفيض سنوات المرحلة الابتدائية من ست سنوات إلى خمس ـ بمقتضى قانون وافق عليه مجلس الشعب وأصبح واجب التنفيذ ، قد أوقع منظومة التعليم والقائمين عليها ـ فى ورطة تربوية لا يسهل التغاضى عنها . وهى أن ما يحتاج استيعابه (لاسيما بالنسبة لتعليم اللغات ومنها اللغة العربية) إلى ست سنوات عمرية ، لا يمكن استيعابه فى خمس سنوات عمرية فقط ، ومهما حاولنا أن نختصر المقررات بالنسبة لبعض المواد ، فإن هذا الحل لا يصلح بالنسبة لتعليم اللغات ، ولنضج التلميذ الذهنى ، ونموه الذاتى فى الفهم ، وربط المادة العلمية بظروف البيئة والحياة ، فضلا عن حالة مدارسنا وقصورها ، وحالة مدرسينا وضغط العمل عليهم . . كل ذلك يخشى أن يترتب عليه ما قد يرقى إلى ما يشبه التضحية بجيل من التلاميذ الصغار ، وهم رجال المستقبل على كل حال .

وقد أعاد المجلس القومى للتعليم دراسة هذا الأمر ، وانتهى إلى أن من الواجب أن ننفذ القانون ، ولكن علينا أن نعطى التجربة حقها من التجريب لعدد كاف من السنين

وإن كنا نخشى أن نضطر آخر الأمر إلى إعادة النظر فى السلم التعليمى ، بعد أن يكون الجيل الحالى ـ من تلاميذ المرحلتين الإعدادية والثانوية ـ قد أخذوا حظهم من هذه التجربة .

٦ ـ على أن هناك مسألة يحسن أن نعرض لها وهى : امتحان شهادة اتمام الدراسة الثانـوية التى تأتى فى تمام مرحلة التعليم الثانوى العام . فقد أصبح هذا الامتحان شبه « محنة » بالنسبة للتلاميذ وأهليهم ، حين يتزاحم الأهالى على تأهيل أبنائهم وبناتهم للالتحاق بالجامعات ، وكلنا يشعر أن نظام الامتحان قد سار بنا إلى أبواب هذه المحنة التى يحسها الجميع .

وقد سبق للمجلس القومى للتعليم ، فى عام سابق (١٩٩٢) أن اقترح أن يطبق على امتحان الثانوية العامة ما سبق أن طبق على الامتحانات فى الجامعات ، بحيث إنه لا يعاد امتحان الطالب فيما نجح فيه من مواد ، فإذا أعاد امتحان الشهادة الثانوية العامة فى عام لاحق مباشرة للعام الذى أدى فيه امتحانه لتلك الشهادة لأول مرة ، فإنه لا يعيد الدراسة والامتحان إلا فيما رسب فيه من مواد ، وفى هذه الحالة اقترح المجلس أن ينال الطالب الذى يعيد امتحانه الدرجة الفعلية والتقدير الفعلى الذى يحصل عليه وليس الحد الأدنى للنجاح كما يحدث فى الجامعات .

وعندما ينظم قبول الطلاب والتنسيق بينهم فى دخول الجامعة ، يجرى التنسيق على دفعتين :

الأولى : للطلاب الذين أدوا امتحان شهادة الثانوية العامة دفعة واحدة (فى سنة واحدة) ثم يوزع هؤلاء الطلاب على الكليات بحسب مجموعهم .

الثانية : ويفتح فيها باب التنسيق بالنسبة للأماكن المتبقية بالجامعات أمام الطلاب الذين أتموا النجاح على دفعتين ، أى فى سنتين متتاليتين (*).

وهكذا يتحقق مبدأ تكافؤ الفرص بين الطلاب فى القبول بالجامعات .

تلك بعض مشكلات المرحلة الختامية من التعليم الثانوى العام . ولكن هناك مشكلة أخرى سبق أن درسناها وعرضناها على المجلس القومى للتعليم والبحث

(*) مثل هذا الاقتراح قد جبه الآن القانون الجديد لامتحان شهادة الثانوية العامة (يناير ١٩٩٤) .

العلمى والتكنولوجيا ، ولكن معالجتها استغرقت بعض الوقت دون أن نصل فيها إلى حل قاطع حتى الآن(*) . تلك هى مشكلة « التخصص » و « التشعيب » إلى شعبة لطلاب « الآداب » وشعبة لطلاب « العلوم » (تتبعها شعبة « للرياضيات ») . وهو تشعيب وتخصص مبكر جدًا بالنسبة للتلاميذ فى سن تتراوح بين السادسة عشرة والثامنة عشرة . وكان نظام التعليم الذى أدخله الإنجليز إلى مصر قد عمد إلى تنويع خريجى المدارس الثانوية فى نوعيتين أساسيتين من الخريجين ، هما « الأدبيون » الذين يكتفى فى تكوينهم بدراسة الآداب والعلوم الاجتماعية و « العلميون » الذين يتخصصون فى دراسة العلوم والرياضيات . وهذا التقسيم يبدأ فى سن مبكرة قبل أن يكون التلميذ أو الطالب قد استكمل تكوينه الفكرى العام ، فضلاً عن أنه يناقض مبدأ « تكامل المعرفة » فى تكوين التلاميذ الصغار ، مع أن الاتجاه العالمى هو أن يترك مثل هذا « التخصص » لمرحلة التعليم « الجامعى » أو لمعاهد التعليم العالى بعد الثانوية العامة . وقد دعا صاحبكم فى مذكرة قدمت إلى المجلس القومى للتعليم فى أعوام ١٩٧٥ ، ١٩٧٦ ، ١٩٧٧ بأن يستعاض عن نظام التخصص فى مرحلة الدراسة الثانوية بنظام تقسيم المواد إلى مجموعات بحسب اختيار الطالب وتحتوى بعض المجموعات على دراسة اللغات وبعض المواد الاجتماعية مع عدد أقل من المواد العلمية ، كما تحتوى بعض المجموعات الأخرى على دراسة اللغات أيضًا وبعض المواد العلمية مع عدد أقل من المواد الأدبية . وعلى الرغم من أن المجلس القومى للتعليم والبحث العلمى والتكنولوجيا اتخذ توصية باللجوء إلى نظام « الاختيار » بين مجموعات المواد بدلا من نظام « التشعيب » فإن وزارة التربية والتعليم لجأت إلى نظام مختلط يجمع بين « الاختيار » و « التشعيب » ، وهو أمر سارت عليه الوزارة لعدة سنوات دون أن يخفف ذلك من حدة المسألة ومحنة الدراسة والامتحان فى الشهادة الثانوية العامة .

غير أننا نلاحظ إنه فى عام ١٩٩٤ جاء مشروع قانون جديد لامتحان شهادة اتمام الدراسة الثانوية العامة . يتم على مرحلتين ، إحداهما فى نهاية السنة الدراسية الثانية من التعليم الثانوى والأخرى فى نهاية السنة الدراسية الثالثة من ذلك التعليم . وهو نظام

(*) هذا الأمر قد أصبح الآن « غير ذى موضوع » بعد أن جاء القانون الأخير بتنظيم امتحان الشهادة الثانوية العامة (يناير ١٩٩٤) .

يعالج « محنة » ذلك الامتحان من أساسها وإن كان تنفيذه سيقتضى وضع لائحة تنفيذية جديدة لتطبيقه على خير وجه وأكمله ، فيمتحن الطالب فى بعض المواد بعد أن يكون قد أمضى عشر سنوات فقط فى السلم التعليمى العام كله . وهو عيب يصح أن يؤثر على قيمة شهادة إتمام الدراسة الثانوية من حيث مستواها العام ، اللهم إلا إذا لوحظ عند التطبيق أنه بالنسبة لمواد اللغات (بما فيها اللغة العربية) أن تتم دراسة تلك اللغات أيضًا وبمستوى أعلى فى السنة الثالثة الثانوية ، ذلك أن ما يستوعب فى إحدى عشرة سنة دراسية متصلة من التعليم العام فى اللغة العربية بصفة خاصة بالذات لا يمكن استيعابه مجزأ أو الانتهاء من جزء منفصل منه بعد دراسة عشر سنوات فقط . ومن هنا فإن امتحانات اللغات فى السنتين الثانية ثم الثالثة الثانويتين يجب أن تكون دراسات وامتحانات متصلة .

كذلك فإن نظام الامتحان على سنتين متتاليتين للحصول على شهادة الثانوية العامة لاشك أنه سيخلص التلاميذ من بعض « محنة » امتحان الثانوية العامة بوضعه الحالى الذى يمتحن فيه الطالب فى ١٣ مادة دفعة واحدة فى نهاية السنة الأخيرة من الدراسة الثانوية . ولكننا نؤكد على ضرورة أن تلجأ الوزارة على « تحسين الأداء » من العملية التعليمية والارتفاع بمستوى الكتب الدراسية وتدريب المعلمين على إتقان العملية التعليمية بما يحقق الفائدة من النظام الجديد ، ولا يتخفض بمستوى « الشهادة » التى تمنح للطلاب على امتحانين مستقلين فى سنتين متتاليتين .

كذلك فإننا نعود إلى السلم التعليمى فنوصى توصية مشددة بضرورة إعادة النظر فى السلم التعليمى ، وجعله يمتد عند قاعدته ، وقبل أن تبدأ الدراسة بالمدرسة الابتدائية وإننا لنوصى بشدة بأن يمتد السلم التعليمى بمقدار سنتين دراسيتين ، هما اللتان تمثلان مرحلة « رياض الأطفال » الحالية . ويلاحظ أن هذه الرياض لا تشمل الآن إلا مجموعة تقدر بصفة عامة بما يناهز ٨٪ من مجموعة أطفال البلاد الذين تقع أعمارهم بين الرابعة والسادسة (حيث تبدأ المرحلة الابتدائية) . . . وهؤلاء جميعا من المحظوظين أبناء المحظوظين الذين يقدرون على إرسال أبنائهم إلى رياض الأطفال وتحمل مصاريف دراستهم ، التى قد تصل فى بعض هذه المدارس إلى ما يقارب الثلاثة آلاف من الجنيهات سنويًا ، أو ما يقل عن ذلك فى بعض مدارس التعليم الخاص أو الفصول

التى تقوم عليها وزارة التربية والتعليم (أو وزارة الشئون الاجتماعية فى قلة قليلة من الفصول التى يمتد فيها إشـــراف هذه الوزارة إلى سن الخامسة أو السادسة) .

وقد ترتب على النظام الحالى من قصور قيام الدولة أو إشرافها على مدارس رياض الأطفال ، واقتصار الإلزام على من هم فى سن السادسة أو أكثر . . . ترتب على ذلك (عدم وجود ولى أمر حكومى وشرعى موحد فى مدارس رياض الأطفال) ترتب على ذلك غبن اجتماعى وثقافى للغالبية الساحقة من أطفال البلاد ، لاسيما فى المناطق الريفية والأحياء الفقيرة بالمدن . ولا سبيل أمامنا بعد أن أصاب السلم التعليمى القديم (١٢ سنة) من أسباب النقص والتخفيض إلى ما لا يزيد على (١١ سنة) بل قد تنقص فترة التعليم والإعداد لامتحان بعض المواد إلى عشر سنوات فقط منذ بداية صعود السلم التعليمى . . . وفى ضوء هذا الموقف لم يعد بد من أن تحزم الدولة ووزارة التربية والتعليم (وهى المسئولة فعلاً عن العملية التعليمية) أمرهما بوضع برنامج لتعميم الدراسة فى رياض الأطفال ولجميع أطفالنا (من سن الرابعة إلى السادسة) بجميع أنحاء البلاد ، لاسيما فى الريف والاحياء الفقيرة من المدن . وللدولة أن تستعين فى ذلك بجهود الأزهر الشريف (وفصول تحفيظ القرآن الكريم التى يقوم عليها) وبجهود القطاع الخاص الذى ينشئ المدارس الخاصة ، ولكن بشرط الإشراف الدقيق عليها حتى لا ينقلب الأمر إلى عملية استثمار مطلق من غير قيود الرقابة وحسن التوجيه ، ولعله أن يكون ممكنا أن يوضع برنامج تنفيذى لهذا الغرض بإنشاء أربعة فصول مثلا فى بعض المدارس الابتدائية القائمة لتكون نواة لمرحلة « تحضيرية » لمدة عامين من دراسة الرياض. كذلك لعل البرنامج المقترح أن يكون برنامجا متدرجًا يراعى ظروف البلاد وينتهى بنا إلى إقامة المرحلة « التحضيرية » الإلزامية لجميع أطفالنا وخلال سنوات لا تجاوز نهاية العقد الحالى والأخير من القرن العشرين ، وهو العقد الذى اعتبرناه عقد الطفولة فى بناء جيلنا الناشئ .

إلى جانب هذه السلبيات المشتركة بين أنواع التعليم المختلفة (والتعليم العام بصفة خاصة) وما نقترحه من وسائل معالجتها ، هناك بعض السلبيات والمشكلات التى يشكو منها كل من التعليم الأزهرى والتعليم الفنى وهى :

٧ ـ يشكو التعليم الأزهرى من مشكلات كثيرة منها :

ـ أن سياسة القبول المتبعة حاليا فى الأزهر ومعاهده وجامعته ؛ لا تعين على تحقيق الأهداف المرجوة من تقليص الفجوة بين التعليم العام والتعليم الأزهرى ، بتحقيق مزيد من التعاون والتكامل بين التعليمين . وقد حدث منذ سنوات بعض الأخطاء بالتحمس لزيادة أعداد المقبولين فى التعليم الأزهرى ، عن طريق قبول بعض المتخلفين فى التعليم العام ـ الابتدائى والإعدادى ـ بمعاهد التعليم الأزهرى ، ثم عدل عن هذا الأسلوب .

ـ ضعف مستوى الخريجين فى اللغات الأجنبية فى معاهد التعليم الأزهرى ، مما كان له أثره على مستويات طلاب جامعة الأزهر ، لاسيما فى الكليات العلمية المستحدثة .

ـ وجود خليط من نوعيات المعلمين ذوى المؤهلات والمستويات المختلفة ، فليس بالأزهر سوى كلية واحدة للتربية تمد التعليم الإعدادى والثانوى الأزهرى بمعلمين مؤهلين علميًا وتربويًا ، كما إن معاهد المعلمين التى أنشئت لتزويد التعليم الابتدائى الأزهرى بحاجته من المعلمين ، تحولت فى الآونة الأخيرة إلى معاهد لتخريج محفظين للقرآن الكريم ، فى حين أن الحاجة تدعو إلى زيادة معاهد المعلمين والتوسع فيها .

ـ يكشف الواقع عن جوانب قصور كثيرة فى إدارة التعليم الأزهرى على مستوى الإدارات ، وكذلك على مستوى المعاهد ، وما زالت الإدارة المركزية مهيمنة على الإدارات الإقليمية .

ـ سرعة التوسع فى التعليم الأزهرى بدرجة لم تصاحبها سرعة فى إعداد القيادات وتدريبها على المستوى المركزى أو الإقليمى أو مستوى المعاهد ، وتوضيح اختصاصاتها وتعريفها برسالتها .

ـ ما زالت جامعة الأزهر غير قادرة على تحقيق النجاح المطلوب فى إعداد النوعية المبتغاة من المعلمين والمهنيين القادرين على حمل رسالة الدعوة فى المجال العام ، أو فى مجال العمل الأزهرى ذاته .

ـ ثم إن هناك سلبية ذات خطورة خاصة فى التعليم الأزهرى . ذلك أن هذا التعليم فى مرحلته العامة لا يشتمل إلا على نوعية واحدة هى التعليم العام ، وليس به أى نوع

أو قدر من « التعليم الفنى » ، أى أن كل تلاميذ الأزهر ليس أمامهم إلا طريق واحد هو طريق التعليم العام الذى لا يؤدى إلا إلى جامعة الأزهر ، مع أن تلاميذ التعليم العام فى مدارسنا الحديثة ينتهى ثلثهم فقط إلى طريق التعليم العام ثم الجامعات وينتهى الثلثان إلى طريق التعليم الفنى ، ونحن نقترب سريعا فى الأزهر والتعليم الأزهرى من مرحلة البطالة بالنسبة لمن ستعجز الجامعة الأزهرية حتما عن قبولهم من جموع خريجى التعليم الثانوى الأزهرى . وخطورة مثل هذه البطالة بين خريجى معاهد الأزهر خطورة يسلم بها الجميع ، ولا مخرج منها إلا بتوجه الأزهر بصفة جدية وعاجلة إلى التوسع فى تحويل غير الصالحين أو القادرين على الاستمرار فى الدراسة الأزهرية التى تعنى بالحفظ الجيد للقرآن الكريم واتقان فهمه بالدراستين الإعدادية والثانوية . . . تحويلهم إلى التعليم الفنى بمعاهد وزارة التربية والتعليم وفق النظام والقواعد التى يتفق عليها بين الوزارة والأزهر الشريف بحيث لا يصل إلى جامعة الأزهر أكثر من نصف مجموع الطلاب الملتحقين بالمعاهد الأزهر الإعدادية والثانوية .

ـ وأخيرًا فإن هناك ناحية أخرى ينبغى أن نشير إليها بالنسبة لدور الأزهر وجامعته فى المعاونة على النهوض ببعض جوانب التعليم العام فى مدارسنا (بوزارة التربية والتعليم) ، تلك هى اضطلاع الأزهر بتخريج معلمى اللغة العربية من جهة ، وتخريج من يعملون فى مدارسنا أيضا من رجال الدعوة ، والمختصين بالخدمة الاجتماعية فى مدارس البنين والبنات بالوزارة على حد سواء .

ومن هنا فإن استراتيجيتنا ينبغى أن تؤكد على بذل الأزهر المزيد من العناية بخريجيه إذا أريد لهم أن ينهضوا بعبء أكبر فى تعليم اللغة العربية والتربية الدينية ، وأما عن جانب الدعوة والخدمة الاجتماعية فيبدو أننا أغفلنا العناية حتى الآن بالاستفادة من الأزهر وكلياته وشعبه الخاصة بالدعوة والخدمة الاجتماعية بحيث يتوسع فى أعداد خريجيه للعمل فى مدارسنا الحديثة ـ بالإضافة إلى عملهم بالمساجد وغيرها ، فضلاً عن أن الأزهر لم يعرف العمل فى إعداد المشرفين الاجتماعيين فى المدارس إلا فى هذا العام الذى نحن فيه ، حيث أنشئت شعبة بإحدى كلياته لتخريجهم ، وذلك رغم حاجة مدارسنا إلى هذه النوعية الأزهرية من المشرفين والمشرفات الاجتماعيات .

ولابد لنا من التأكيد فى استراتيجيتنا على حاجة تربية تلاميذنا الشباب بمدارس التعليم العام إلى مزيد من هؤلاء الخريجين الأزهريين ، لاسيما بالنسبة لمدارس البنات حيث لا تجد وزارة التربية والتعليم حاجتها من المشرفات للعمل بين بنات مدارسنا الإعدادية والثانوية .

٨ ـ ومن معوقات تحقيق أهداف التعليم الفنى :

ـ تعدد الجهات القائمة على التعليم الفنى والتدريب المهنى .

ـ ليس هناك اتفاق قومى من جميع الجهات على تعريف موحد ومتفق عليه لمسميات المستويات المختلفة للمهن .

ـ عدم وجود توصيف دقيق لكل وظيفة أو مهنة على المستوى القومى .

ـ عدم وجود تلاحم حقيقى (إلا فيما ندر) بين مواقع الإنتاج والخدمات وبين أجهزة التعليم والتدريب .

ـ افتقاد مستويات قومية للمهارة يحتكم إليها فى تقدير مستويات الخريجين .

ـ عدم وجود دراسات منتظمة لمتابعة الخريجين وتقويمهم المتصل ، للتعرف على مدى ملاءمتهم لسوق العمل واحتياجاته .

ـ عدم توفر إحصائيات أو بيانات أو دراسات دقيقة على المستوى القومى عن الاحتياجات الدورية أو المستقبلية لسوق العمل .

ـ قلة اهتمام هيئات المستفيدين مثل : الغرف الصناعية والتجارية ، والنقابات المهنية ، وجميعات أصحاب الأعمال ، بأنشطة التعليم الفنى والتدريب المهنى ، وعدم الاشتراك فى رسم استراتيجياته وخططه .

ـ إغفال نظم القبول بالتعليم الفنى لميول الطلاب وقدراتهم واستعداداتهم ، وعدم مراعاة الاحتياجات الفعلية فى سوق العمالة من التخصصات المختلفة .

ـ عدم توفر الأعداد الكافية من المعلمين الفنيين والمدربين .

ـ تضخم عدد الطلاب فى المدارس الفنية ، مما يعوق إمكاناتها ، وعدم إتاحة الفرص

الكافية للتدريبات العملية والمعملية للطلاب ، بالإضافة إلى نقص المعدات والخامات اللازمة للتدريب ، وتقادم القائم منها .

ـ قصور المناهج والمقررات الدراسية عن مواكبة المتطلبات الحديثة للتنمية الشاملة لاسيما فى مواجهة متطلبات القرن الحادى والعشرين .

وهناك سلبيتان أخريان فى التعليم الفنى ، هما :

ـ عدم التكافؤ بين شعب هذا التعليم (التجارى والزراعى والصناعى) من حيث التوافق بين عدد الخريجين والحاجة الحقيقية لسوق العمل ، ونحن نتبع نظام « أيسر الطريق » فى إنشاء مدارس كل نوع ، فالتعليم التجارى مثلا لا يحتاج إلى كثير من التجهيز ، بخلاف التعليمين الزراعى ثم الصناعى بصفة خاصة ، ومن هنا فقد أصبحت لدينا وفرة زائدة فى الخريجين التجاريين والزراعيين بالنسبة للخريجين الصناعيين ، لاسيما فى بعض التخصصات .

ـ عدم الربط بين التعليم والتدريب من جهة ، ثم طريقة توظيف الخريجين من الحرفيين وأنصاف المهنيين من جهة أخرى ، وليس هناك نقابات خاصة بفئات الخريجين من هذا التعليم ، مع أن العمل الحرفى وشبه المهنى فى الخارج ـ وحتى فى مصر قديماً ـ كان يقتضى الأمر فيه ألا يكتفى « بالشهادة » التى تمنحها المدارس لكى يحصل الخريج على عمل حرفى أو شبه مهنى منظم ووفق اشتراطات تصون للعمل قيمته العملية فى السوق . ونحن نعرف أنه بالنسبة للكثير من « المهن » يشترط صدور تصريح العمل عن طريق النقابات ومنظمات العمل المهنى ، ولابد للتعليم الحرفى وشبه المهنى كله من أن تقوم له مثل هذه النقابات أو هيئات إصدار تصاريح العمل .

كما أن التعليم الفنى يخصص له التلاميذ الحاصلون على « مجاميع » أقل من زملائهم الذين يتجهون إلى « التعليم العام » ثم إلى « الجامعة » . وقد ترتب على هذا النظام الذى يقضى بقبول التلاميذ « الأضعف » فى التحصيل بمدارسنا الفنية ـ حاجة التعليم الفنى إلى عناية أكبر من جانب الدولة ـ والوزارة خصوصًا ـ فيما يتصل بالتعاون الخارجى مع الدول الأكثر تقدمًا فى نظمها التعليمية ، وفى تعليمها الفنى بصفة خاصة .

ولقد قامت لدينا (منذ سنوات طويلة) تجربة خاصة مع دولة المانيا ، أثمرت ما نسميه بمدرسة « السنوات الثمان » فى التعليم الإلزامى الذى أصبح الآن هو « التعليم الأساسى » ، وهى مدرسة فريدة لم ننجح فى تعميم تجربتها كما كنا نأمل ، لأنها غالية التكلفة واعتمدت على قدر ضخم من المعونة الأجنبية (بلغت عدة ملايين) لتزويدها بالأجهزة بالنسبة لمدرسة واحدة من الآلاف العديدة من مدارس التعليم الإلزامى الأساسى فى البلاد ، ومع ذلك فيبدو أننا تأثرنا بقيام هذا النموذج الواحد والفريد فأخذنا منذ سنوات قليلة بنظام إنقاص السلم التعليمى فى المرحلة الأساسية إلى ثمانى سنوات بدلا من تسع ، وهى خطوة كان لها تأثيرها السلبى على التعليم فى المرحلة الأساسية .

ومع ذلك فإننا لا نزال بسبيل البحث عن تعاون أجنبى يمكن أن نرتفع به بالنسبة للعملية التعليمية والتدريبية فى مدارسنا الفنية ، وذلك بالتعاون مع المانيا أيضًا (بعد توحيد دولتيها) للنهوض بأساليب التعليم الفنى ، لاسيما فى المدارس الفنية الصناعية وربما أيضًا ببعض مدارس التعليم الفنى التجارى أو الزراعى ، ولكن هذه تجربة جديدة لاتزال فى طور البحث والتنظيم ، ويمكن أن تكون سبيلاً إلى النهوض بمدارسنا الفنية الجديدة ذات الخمس سنوات (بعد الشهادة الإعدادية) ، وهى مدارس مُدَّت فيها مدة الدراسة من ثلاث سنوات إلى خمس سنوات ، ومن هنا فإن الأمل كبير فى أن يثمر فيها التعاون المنتظر مع المانيا أكثر مما أثمر بالنسبة للمدرسة « ذات الثمانى سنوات» .

٩ ـ ويكشف واقع التعليم العالى والجامعى عن عدد من المشكلات . من أهمها :

ـ عدم كفاية الإمكانات البشرية المادية اللازمة لمواجهة تزايد أعداد الطلاب بصورة كبيرة ، بالإضافة إلى مسئولية توفير جانب من حاجة الدول العربية الشقيقة والصديقة من الخريجين المصريين .

ـ ضعف التنسيق بين الأعداد المقبولة والتخصصات المختلفة وبين احتياجات سوق العمل .

ـ اقتصار الجامعات فى اختيار أعضاء هيئات التدريس والإدارة العليا بها على

أساس الاختيار « الداخلى » (أى من داخل كل جامعة) ، بدلاً من أسلوب الاختيار من الجامعات الأخرى ، والانصراف عن « الإعلان المفتوح » عن الوظائف الشاغرة .

ـ اتجاه الجامعات ، كلها تقريبًا ، إلى أن تصبح « جامعات ذات أعداد كبيرة » وما يمثله ذلك من خطورة على مستقبل العمل الجامعى فى جملته ، وفى قدرته بصفة خاصة على إتقان هذا العمل وتجويده ، وهو ما يقتضى الإكثار من عدد الجامعات « الصغيرة» التى لا يزيد عدد الطلاب فى كل منها عن حوالى ٢٥ ألفا ، وأن يكون لكل جامعة طابعها الخاص المميز المرتبط بمطالب البيئة واحتياجاتها . وبعبارة أخرى أن تكون هناك جامعة لكل ٥ ,٢ مليون تقريبا من السكان ، الأمر الذى يعنى حاجتنا إلى تحويل فروع جامعتنا الاثنتى عشرة الحالية إلى جامعات متصلة ثم إضافة نحو ست جامعات أخرى جديدة إلى جامعاتنا وفروعها القائمة ، حتى نصل إلى حد الكفاية ، وذلك أيضًا بتشجيع قيام الجامعات الخاصة تخفيفًا للأعباء التى تتحملها الدولة .

ـ يضاف إلى ذلك لجوء الجامعات (توفيرًا للجهد والنفقات!) إلى إقامة فروع لها تحت إداراتها المركزية ، بدلا مما تتطلبه الإجادة فى التعليم العالى من استقلال تلك الفروع ليصبح كل منها جامعة صغيرة ، أو متوسطة ، تؤدى دورها فى خدمة : البيئة المحلية والنهوض الثقافى والعلمى والفكرى فيها .

ـ وفيما يتصل بالكليات والمعاهد التى تعد لمهنة التعليم ، جاء إنشاء كليات التربية الجديدة جميعا على استعجال ، ولم يستكمل الكثير منها مقومات العمل الجامعى بالقدر الواجب من حيث : أعضاء هيئات التدريس ، أو المبانى والمرافق والمعامل وغيرها ، ويندر منها ما ألحقت به مدارس تجريبية ، وهى تعتبر من مستلزمات الإعداد والتدريب فى هذه الكليات .

ـ تضاؤل الإيفاد فى البعثات الدراسية النظرية والعملية ، والتى كانت مصدرًا هامًا لتزويد الجامعات بحاجتها من الأساتذة المتميزين المطلعين على التقدم العلمى والتعليمى فى الخارج ، كما كانت عاملاً من عوامل تشجيع التفوق والإجادة فى ممارسة المهنة ، وتمكين النابهين من الاتصال بالتطورات العلمية ، وبالمستحدث من أساليب البحث والتعليم فى البلاد المتقدمة .

ـ إن المنطلق هنا هو : أن التنمية وتقدم المجتمع ، وملاحقة التطورات العالمية والإفادة من التكنولوجيات الأساسية والمتقدمة ـ كل ذلك يتطلب كوادر مؤهلة قادرة على الابتكار والمبادأة والإبداع والاستيعاب المستنير ، وهى كوادر تعد فى مؤسسات التعليم الجامعى والمعاهد العليا المناسبة . وهذا يعنى ضرورة التوسع فى هذا المستوى من التعليم والتدريب ، مع الاهتمام بإصلاح القائم من مؤسساته إصلاحا جذريًا لتمكينه من الوفاء بحاجات هذا الإعداد .

ـ وفيما يتعلق بإحدى السلبيات التى طرأت على التعليم الجامعى فى مصر (وبعض البلدان الأخرى) ، وهى « جامعة الأعداد الكبيرة » ، فقد أخذت هذه الظاهرة تطغى على شخصية الجامعة وسماتها الأصيلة التى بدأت « تتميع » وتذوب فى كتلتها المتضخمة ، وحدث ذلك على حساب « اتقان » العمل الجامعى وضياع جمهور الطلاب ـ فضعف ارتباط الطالب بالأستاذ ، وفترت فكرة « المدرسة الجامعية » التى يلتف فيها الطلاب والباحثون حول « الأستاذ » « ورئيس الفريق العلمى » وصعب على أية جامعة أن تحتفظ بسمعتها التى تتسم « بالعالمية » وتتخطى حدود الدولة إلى الاتصالات العالمية والشهرة الواسعة ، وقد أحست بعض الجامعات الكبيرة والعريقة ـ فى بلاد الغرب المتقدم ـ بخطورة النمو الزائد والسريع ، على حساب الإجادة والتجويد فى العمل والبحث الجامعى المركز ، فعمدت إلى تقسيم نفسها إلى « أحرام » جامعية متخصصة ، ومنها على سبيل المثال : بعض جامعات بريطانيا العريقة مثل أكسفورد وكامبردج ، حيث انقسمت كل منها ـ ومنذ بدايتها الأولى ـ إلى « كليات » لها استقلالها الذاتى وتخصصاتها المحددة ، وشخصيتها المميزة بين كليات جامعتها ، وبين كليات الجامعات الأخرى التى قد تكون مناظرة أو غير مناظرة ، ومن أمثلتها كذلك : جامعة كاليفورنيا فى الولايات المتحدة الأمريكية ، التى انقسمت منذ بدايتها إلى نحو تسعة «أحرام » جامعية مميزة . ومنها أيضًا جامعة باريس فى فرنسا التى أصبحت جامعة باريس ١ وجامعة باريس ٢ ، وهكذا إلى جامعة باريس رقم ١٣ .

أما فى مصر ، فتوجد ثلاث جامعات حديثة ، بلغت كل منها أكثر من مائة ألف من الطلاب ، وبلغت كلياتها العشرات ، ولكنها بقيت جامعة واحدة ذات إدارة

وميزانية ونظام موحد ، أعجزها حتى عن أن تنشىء كل منها كلية واحدة أو أكثر للدراسات العليا (كما حدث فى بعض الجامعات الأجنبية) ولم يعد هناك مناص من أن تقسّم كل من جامعة القاهرة وجامعة الإسكندرية وجامعة عين شمس إلى حرمين أو أكثر ، وتكون مستقلة وذات شخصية قائمة بذاتها ، وميزانية منفصلة وشخصية مميزة بدلا من أن تستمر على حالها المتضخم ، والذى أثبتت تجارب العالم كله أنه ليس فى صالح التقدم .

ـ وهناك ظاهرة أخرى سارت على دربها الجامعات فى العالم كله ، وهى أن تقوم كل منها فى منطقة أو إقليم محدد ، تركز نفسها فيه وتتصل ببيئته ومشكلاته أشد الارتباط وتكون لها سائر الخدمات العلمية والوطنية المحلية فى هذا الإقليم الذى تكون الجامعة نواة النهوض به ، وهكذا يزداد الترابط والانتماء المحلى الذى هو أساس كل انتماء وطنى وقومى ، وتكون الجامعة مركز القيادة والريادة الفكرية والعلمية والروحية فى الإقليم ثم فى البلاد كلها ، كما تكون منار التعريف به ، والربط بينه وبين سائر أقاليم الوطن من جهة ، وسائر العالم الخارجى من جهة أخرى ، فهى محط الارتباط الإنسانى بين الناس والأرض ، وبين الناس والإنسانية ، وتكون الجامعة بذلك محور بناء السلام والتعاون الإنسانى ، ومن مجموع عمل الجامعات تأتلف وشائج الأمن والسلام والتعاون الإنسانى .

من هنا فقد اصطلح الجامعيون ـ فى البلاد المتقدمة والنامية على السواء ـ على أن تكون الجامعة عنوان الإقليم ، ودليل شخصيته ، وعلى أن تكون لكل جماعة من السكان يتراوح عددهم بين مليون ونصف ومليونين ونصف مليون نسمة « جامعة » قائمة بذاتها ، وأصبح عدد الجامعات فى بعض البلاد المتقدمة الكبرى يتجاوز المائتين أو المئات الثلاث ، وأصبح عدد الجامعات فى البلاد ذات الجماعات المتوسطة من السكان يبلغ عشرات من الجامعات ، ومن هذه البلاد مصر التى قد يصل عدد سكانها مع بداية القرن الحادى والعشرين إلى نحو تسعة وستين مليونًا (بحسب التقدير الديمغرافى المتوسط) ، وينبغى على أساس المعدلات الدولية والعالمية أن تكون لمصر ثمان وعشرون جامعة على الأقل (كبيرة وصغيرة) فى حين لا يوجد بها الآن إلا إحدى

عشرة جامعة حديثة ، وجامعة الأزهر ، ثم جامعة أجنبية هى الجامعة الأمريكية (فيما عدا الجامعة الفرنسية الجديدة بالإسكندرية) أى أقل من نصف المطلوب عددًا ونوعًا من الجامعات « المتكاملة » . وقد سبق للمجلس أن أثار هذا الموضوع منذ عام ١٩٧٥ ولكن التقرير الذى قدم إثر ذاك لم يلق صداه الواجب لدى المختصين ، بل ظهرت موجة مضادة تدعو إلى تثبيت عدد الجامعات المتكاملة والمستقلة عند الحد الذى وصل إليه ، وإلى شىء من التراخى فى العمل على النهوض بالجامعات القائمة وإصلاح نظامها الإدارى ، مع أن التوسع فى إنشاء الجامعات الجديدة والمتنافسة فيما بينها من أهم أسباب تحقيق التقدم المنشود ، بدلا من النظام الذى فرضناه على أنفسنا ، وهو إنشاء « فروع » وكليات متفرقة للجامعات الحالية ، إذ لا يتصور أن يقوم أى تنافس فاعل بينها وبين الجامعات « الأم » كما لا يتصور أن تستطيع أية جامعة « أم » ، مهما بلغت من حسن الإدارة أن تستطيع إدارة « فرع » أو « فروع » لها ، عن طريق ما يسميه «الفنيون » بالتحكم عن بعد « Remote Control » . . . ذلك أمر قد يجوز فى حالة إدارة الآلات . أما إدارة البشر ؛ فأمر يتعذر أن يتم بهذه الطريقة .

وما نظن أننا بحاجة إلى أن نتصور أن جامعة كأسيوط (ولو على سبيل المثال فقط) تستطيع أن تشرف إشرافا فاعلاً وميسرًا على إدارة العمل فى فرع مثل أسوان يقع على بعد خمسمائة كيلو متر من مقر الجامعة فى أسيوط . ومما يلفت النظر ـ فى الوقت نفسه ـ أن بعض البلدان العربية الشقيقة ، التى سارت بعدنا على طريق إنشاء الجامعات ، قد أكملت إنشاء عدد من الجامعات والمعاهد العليا يقرب من المعدلات العالمية ، ومنها : العراق والسعودية والجزائر والمغرب (ثمانى جامعات أو تسع لكل منها) ، بل إن بلدا كلبنان سبق أن استكمل أربع جامعات رغم عدد سكانه المحدود .

وجدير بالذكر أن إنشاء الجامعات فى كل البلاد التى استقلت حديثًا كان من أوائل ما بدأت به لدى استقلالها ، لأنها تعتبر الجامعة سمة من سمات الاستقلال والسيادة فى مجال التعليم والتقدم والتنمية القومية ، التى تستند فى أساسها إلى التنمية المحلية .

بل إن مجموع الجامعات والمؤسسات الجامعية فى البلاد العربية (فيما عدا مصر) قد بلغ الآن نحو ٧٠ جامعة ومؤسسة (أو تزيد) ، لعدد من السكان لا يكاد يناهز ١٤٠

مليونا ، أى أنه توجد جامعة أو مؤسسة جامعية لكل نحو مليونين من السكان ، وهذه نسبة لا بأس بها لاسيما على مقياس المتوسطات القائمة فى البلاد النامية . وذلك فى حين أن مصر الآن ، ونحن على مشارف القرن الحادى والعشرين ، لا يزيد فيها عدد الجامعات المتكاملة على اثنتى عشرة جامعة (الأزهر ثم ١١ جامعة كاملة) وهناك جامعتان ولكنهما مفتوحتان أيضًا لغير المصريين . فإذا افترضنا أن عدد سكان البلاد سيبلغ فى أواخر هذا القرن نحو ٦٩ أو ٧٠ مليونًا فإن النسبة من الجامعات المتكاملة فى مصر لا تزيد كثيرًا على جامعة كاملة واحدة لكل خمسة ملايين . وإن كنا قد عمدنا إلى التعويض عن ذلك بإنشاء ١٢ « فرعًا » جامعيًا . ونحن وإن افترضنا أن الفرع يمكن أن يؤدى وظيفة الجامعة الكاملة (وهو أمر لا يسلم به الجامعيون فى العالم بصفة عامة لأن الفرع يكون « مبتسر » الشخصية وناقص الاستقلال ومحدود الصلة بالبيئة والمجتمع من حوله . وهذا عبء كبير بالنسبة لأية مؤسسة جامعية) . . . نحن بالرغم من ذلك ندرك أن الجامعات والفروع كلها لا تزيد نسبة أدائها للعمل الجامعى والخدمة التعليمية والبحثية (بالنسبة للطلاب المصريين والطلاب العرب الوافدين إلى مصر) ـ على مؤسسة جامعية واحدة لكل ثلاثة ملايين فرد أو ما يقارب ذلك من السكان (فى مصر وشقيقاتها العربيات) ، ومعنى هذا بعبارة أخرى أن مصر تختتم القرن العشرين وهى فى « ذيل » القائمة بالنسبة للخدمات الجامعية التعليمية والبحثية فى العالم بصفة عامة . ومن ثم فعلينا أن نضع خطتنا واستراتيجيتنا بأن نحول « الفروع » التى لدينا إلى جامعات متكاملة ، وفق خطة متدرجة ، نحول بها فرعين ـ على الأقل فى كل عام ـ إلى جامعتين متكاملتين ، كما يمكن أن نسمح بإنشاء بعض الجامعات الفرعية الجديدة ، كأن نحول بعض المعاهد التكنولوجية إلى نواة لجامعة جديدة ذات صفة تكنولوجية خاصة ، أو نضيفها إلى جامعة موسعة جديدة فى إحدى المحافظات الخالية من الجامعات الآن مثل بنها (القليوبية) . وعلينا أيضًا أن نبدأ العناية ببعض المحافظات النائية مثل أسوان ، بحيث تكون لها عاجلاً جامعة حدودية توثق من صلتنا بالقارة الأفريقية .

وليس معنى هذا أن هذه استراتيجية تدعو بالضرورة إلى زيادة عدد الطلاب الجامعيين فى مصر المستقبل ، بما يزيد على نسبة النمو الطبيعى للسكان ، وإنما الهدف هو تحسن التوزيع الجغرافى للخدمات التعليمية الجامعية فى ريف مصر ، الذى هو

«مكمن » القوة فى بلادنا وبين شبابنا ، وهذا الممكن هو ما تستهدفه أية استراتيجية جادة لإصلاح التعليم ، وبعثه بعثًا جديدًا فى مصر المستقبل .

ـ كذلك فإنه يلزمنا أن نستعيد قيام ما أسميناه الجامعة غير المنظورة فى مصر وهى «جامعة البعثات » ، فنضع خطة طموحة لبعث هذه الجامعة ، وإيفاد مئات البعثات (ألف بعثة علمية فى مختلف العلوم كل عام مثلا) وتستمر الخطة على مدى خمس سنوات متصلة ، فتكون لنا فى نهايتها جامعة للبعثات تبلغ خمسة آلاف طالب نابه يحضرون لدرجات الدكتوراه وما يعادلها ، ويعود منهم فى آخر المدة ألف طالب (يوفر البديل عنهم كل سنة بعد السنوات الخمس المشار إليها) فيجدد ذلك من ركيزة هيئة التدريس الجامعى القومية ، التى يتم تكوينها فى عدد كبير من بلدان العالم المتقدم .

ـ وقد عرفت مصر البعثات التعليمية ، منذ عهد نهضتها الأولى فى أوائل القرن التاسع عشر ، والتى توسعت فيها توسعًا كبيرًا منذ أوائل القرن العشرين ، والتى أمدت مصر بأجيال متعاقبة من رجال العلم والبحث العلمى النظرى والتطبيقى فى كل مجالات المعرفة ذات العلاقة بالنهضة الوطنية والتى سبقت بها مصر كثيرًا من بلاد العالم الأخرى ، وإن كان الجانب التطبيقى فيها قد تخلف عن الجانب النظرى بعض الشىء .

بل إن هذه الجامعة « غير المنظورة » هى التى تَرَبى فيها وتدرَّب معظم رجال الفكر والريادة فى مصر المعاصرة .

وهذه الجامعة الفريدة فى نوعها كونّها أفراد البعثات المصرية الذين أوفدوا إلى مختلف أقطار العالم المتقدم وجامعاته العريقة ، ثم عادوا لينشئوا الجامعات ومعاهد البحث العلمى على أرض مصر. ولكن ، وبعد أن تكونت جامعاتنا المصرية واستقبلنا الطلاب العرب والإفريقيين فيها بأعداد كبيرة ، أهملنا جانب البعثات التى تقلص عددها ، منذ نحو خمسة وعشرين عامًا أوتزيد ، بعد أن تزايدت تكاليف إيفاد البعثات إلى الخارج فحاولنا أن نحل محلها نظام التبادل عن طريق الاتفاقيات الثقافية التى أخذنا بمقتضاها أعدادًا أقل من الموفدين المصريين ، عن طريق « قنوات » التبادل والبحوث المشتركة ، ولكن هذه قصرت بشكل واضح عن أن تحل محل نظام البعثات أو أن تعوضنا عن « جامعة البعثات غير المنظورة » . ولاشك أن الحكمة تقتضى أن نعود مرة

أخرى إلى نظام البعثات بالإيفاد ، لاسيما بعد أن تضخمت جامعاتنا الكبيرة ، وعجزت عن أن تسد العجز الظاهر فى التخصصات المستحدثة فى تكنولوجيا الأرض والفضاء وغيرها من التخصصات التكنولوجية ، التى تخلفت فيها مصر عن العالم المتقدم .

ـ كما إن هناك جانبا خاصًا من العمل الجامعى يجب مراعاته فى استراتيجيتنا المستقبلية ، لعلنا نصحح به بعض ما وقعنا فيه من أخطاء ، وهو طريقة شغل وظائف هيئة التدريس والوظائف الإدارية العليا بالجامعات . فعندما أنشئت الجامعات الأربع الحديثة والأقدم من غيرها (القاهرة والإسكندرية وعين شمس وأسيوط) ما بين عامى ١٩٢٥ ـ ١٩٥٥ ، اختير أعضاء هيئة التدريس من الجامعات المصرية القديمة ، أو من المعاهد الأخرى ، أو من الخارج .

وجرى العمل بعد ذلك على الإعلان عن الوظائف التى تشغر ، أى الإعلان المفتوح واختيار أفضل المتقدمين . ولكن الأمر تطور بالتدريج بعد إنشاء الجامعات الأحدث نحو تفضيل أبناء الجامعات ذاتها أو أبناء الجامعات المجاورة أو القريبة ، وأصبحت الجامعة تفضل أن تختار معيديها من بين خريجيها .

وبالتدريج اتجهت الجامعات إلى أن تختار عمداءها من بين أساتذتها ، بل وتفضل أوتختار رؤساء الجامعة من بين أساتذتها ، وهذا ما يسمى «بالتزاوج الداخلى» أو (تزاوج الأقربين) Inbreeding ، ولا شك أنه يحول دون اختيار دماء وأفكار جديدة ؛ تعين على الارتقاء بالعمل الجامعى والتقدم به إلى الأمام ، طبقا لما يسير عليه التقليد الجامعى فى العالم كله ، لاسيما فى البلاد المتقدمة .

ويقل فى بريطانيا ، مثلا ، أن تختار الجامعة مدرسًا ناشئًا من بين أبنائها وخريجيها كذلك يقتضى النظام فى انجلترا أن تختار كل جامعة رئيسها الجديد من خارج الجامعة وبعد إعلان ومنافسات كثيرة بين المتقدمين . بل إن هناك نظامًا خاصًا لاختيار رؤساء الجامعات وفق شروط دقيقة ، وكذلك الحال فى بعض جامعات أوربا ، كجامعات ألمانيا مثلا ، حيث يتم الاختيار لوظائف رئيس الجامعة وبعض العمداء ، وفق نظام دورى ، بحيث لا يشغل الفرد المنصب أكثر من مدة محدودة ، ثم تدور الدورة فيتولاه غيره من كبار أساتذة الجامعة أو غيرهم .

ولأسباب متعددة فإن تعيين رئيس الجامعة فى مصر متروك للدولة ، أما العمداء فيختارون من بين أساتذة الكلية نفسها (وعلى سبيل الاختيار أو الانتخاب على مرحلتين) ، أو من غيرهم فى ظروف نادرة .

ولا نريد أن نتطرق إلى شئون بعض الكليات التى استشرت بها العصبيات الإقليمية أو « عصبيـة الرأى » ، أو « عصبية التلمـذة » ، فى بعض حـالات تعيين المعيدين ولكن ينبغى أن تبتعد الجامعات والكليات عن مثل هذا الأسلوب فى الاختيار والتعيين. ومن الضرورى للجامعات الجديدة ، التى نقترح قيامها ، أن تنأى بنفسها عن هذا الأسلوب .

ـ وهناك بعض مسائل أخرى يحسن أن نعالجها ـ وإن كانت تختلف فى درجة أهميتها من جامعة لأخرى ـ وهى :

(أ) ضرورة العمل على رسم هيكل وظائف هيئة التدريس ، من حيث عددهم واختصاصاتهم ، بحيث تكون للهيكل قاعدة عريضة وقمة ضيقة ، فيزيد عدد المدرسين ومساعديهم (وكذلك عددالمعيدين أو طلاب البحث) عند القاعدة ، ثم يقل عدد الأساتذة المساعدين ثم عدد الأساتذة فى القمة ، بحيث يراعى التناسب بين كل مرحلة من مراحل تلك الوظائف جميعًا ، بحسب حالة الكلية وأقسامها . على أن يخضع هذا التناسب بين المدرسين (ومساعديهم) والأساتذة المساعدين والأساتذة ـ لحالة كل كلية وظروفها على حدة ، ولكن نظرًا لأن بعض الكليات القديمة وذات التخصصات الكثيرة ـ ومنها كليات الطب ومستشفياتها بصفة خاصة ـ قد تكاثر فيها عدد الأساتذة القدامى ، وهم الذين أصبحوا الآن أساتذة متفرغين ، فلابد من استنزال هؤلاء الأساتذة السابقين وعدم احتسابهم فى عداد الأساتذة على قمة الهيكل ، وإلا أصبحت لهذا الهيكل صورة الهرم المقلوب .

(ب) يحسن أن تتوسع الكليات تدريجيًا فى نظام الساعات المعتمدة فى الدراسة والامتحان ، وهو النظام المعمول به فى أكثر الجامعات بالخارج ـ لاسيما فى الولايات المتحدة الأمريكية . وإن كان قد تبين فى مصر أن هذا النظام يناسب بعض الكليات مثل كلية الزراعة ، أكثر من غيرها .

(جـ) لقد جربت بعض الكليات فى مصر نظام الفصول الدراسية ، حيث يمكن دراسة بعض المقررات فى فصل واحد بدلا من دراستها على طول العام ، ولكن هذا النظام لم يلق النجاح المأمول حتى الآن . ومع ذلك لا بأس من تقوية الاتجاه الحالى إلى التوسع فى مثل هذه التجارب .

المرتكزات المحورية لاستراتيجية تطوير العملية التعليمية فى مختلف مراحلها :

١٠ ـ فى ضوء ما سبق ذكره عن مفهوم الاستراتيجية والمبادئ الأساسية فى بنائها ، وما كشفت عنه دراسات واقع التعليم من مشكلات ، واسترشادًا بالدراسات المتوفرة عن تاريخ التعليم فى مصر ، واستئناسا بتوصيات المجلس القومى للتعليم والبحث العلمى والتكنولوجيا فى دورات سابقة .

نوجز فيما يلى المرتكزات الأساسية لاستراتيجية التعليم فى مصر المستقبل :

(أ) التعليم منظومة قومية أساسية من منظومات المجتمع ، وعلى الرغم من أن وزارة التعليم منوط بها المسئوليات الرئيسية والمباشرة للتعليم ، إلا أن بعض قطاعات الدولة ومؤسساتها الأخرى تشترك معها فى هذه المسئولية ، ومن ثم يتعين أن يتزايد إسهامها فى رسم خطط التعليم ومناهجه ، وتحديد معايير مخرجاته ومتطلباتها منه ، وأن تراعى ذلك فى سياساتها واستراتيجياتها وخططها .

(ب) لم يعد التعليم ترفا يطلب لذاته ، وإنما هو نشاط لا غنى عنه ، ودعامة لتنمية المجتمع وتطويره ـ حتى يستطيع البقاء فى عالمنا المعاصر ، والتصدى لتحديات التغيير والتحديث .

(جـ) من هنا يتعين على التعليم أن يلتزم باتجاه إعداد المواطن القادر على الإسهام الفعلى فى تحقيق ذلك ، بتوفير إمكانات التنمية المتكاملة لشخصيته من النواحى : الجسمية والعقلية والوجدانية والروحية ، بما يؤدى إلى :

* إيمانه بالله وتمسكه بالقيم الدينية دون تعصب أو انغلاق .
* اعتزازه بالانتماء لوطنه وبالحضارة المصرية والثقافة العربية .
* وعيه بمشكلات بلده وإقباله على الإسهام فى حلها بكفاءة .

* تنمية قدرته على التفكير الحر والاختيار ، وإدراكه لحقوقه وواجباته ـ فى إطار المفهوم الحقيقى للحرية والديمقراطية .

* صقل قدراته واستعداداته وتنمية مهاراته ، بما يساعد على إتقانه لعمله واعتزازه به .

* إقباله على مواصلة التعلم والتثقيف الذاتى ، ورفع مستواه الفكرى والعملى .

* إيمانه بالعلم ومنجزاته والتطور وحتميته .

* قدرته على رعاية صحته وتنمية طاقاته الجسمية ومهاراته البدنية .

(د) ولكى لا تصبح هذه الأهداف مجرد عبارات إنشائية خالية من المضمون ينبغى أن تترجم إلى خطط إجرائية ، وبخاصة فيما يتصل : بالمناهج وأساليب التدريس والإدارة المدرسية والمبانى وتنويع التعليم والسلم التعليمى . . . وغير ذلك .

وبذلك تعمل الاستراتيجية على تحديد الأهداف الخاصة لمراحل التعليم ، ونوعياته ومناهجه ، والمواد الدراسية ، والأنشطة التعليمية ، وتساعد على التنسيق بينها وتكاملها ، كما تزود خطط التحديث والإصلاح بالمؤثرات المعاونة والاتجاهات السليمة .

(هـ) وإذ تلتزم استراتيجية التعليم فى مصر بالفلسفة الاجتماعية للأمة والسياسة العامة للدولة ، فإنها تؤكد على عدد من المرتكزات الأساسية والمبادئ ، من أهمها : ديمقراطية التعليم ومبدأ تكافؤ الفرص ، والتنمية الشاملة ، والتحرر الاقتصادى ومواكبة التطور العلمى والتكنولوجى ، والجمع المتوازن بين الأصالة والتحديث ـ تأكيدًا للهوية المصرية والتزاما بمسيرة التقدم العالمى ، والتمسك بالقيم الدينية والأخلاقية والسلوكية الأصيلة ، ودعم حقوق الإنسان .

(و) ويتعين أن ينعكس أثر ذلك على إجراءات : تعميم التعليم ومجانيته ، وتحديد مراحل سلم التعليم ، وتنويعه ، وتخطيط المناهج ، وتحديث مقررات الدراسة وطرق التدريس ، والاهتمام بالتربية الخاصة للمعاقين والمتفوقين ، وبرامج التربية اللامدرسية والتعليم المستمر ، وتعليم الكبار ومحو الأمية ، وإعداد المعلم والقيادات التربوية

وبرامج التدريب أثناء الخدمة ، وأساليب المتابعة والتقويم والامتحانات ، وربط التعليم بالحياة وسوق العمل ، ودعم البحث العلمى والتجريب فى مجالات التعليم والتربية ، وتوفير الأبنية المدرسية الملائمة وتجهيزاتها . . تلك جميعا تتعرض لها الاستراتيجية فى عموميتها ، أما تفاصيلها فتتولاها اللجان الفنية المختصة .

(ز) تتمثل ديمقراطية التعليم فى توفير إمكانات حصول أبناء المجتمع على التعليم بوصفه حقا أساسيًا من حقوق الإنسان ، لا ينبغى أن يحرم منه فرد بسبب الجنس أو النوع أو الدين أو المستوى الاجتماعى أو الاقتصادى . . ويتبلور ذلك فى مبدأ تكافؤ الفرص الذى تم إقرار مجانية التعليم على أساسه . غير أن التوسع فى التعليم ، والتزايد الضخم فى أعداد المتعلمين ، مع قصور موارد الدولة المالية عن الوفاء باحتياجات هذا التوسع ـ أثر سلبا على جودة التعليم وكفاءته ، وأصبح من الضرورى تدبير الوسائل الكفيلة بحل هذه المعادلة الصعبة وهى التعليم الجيد للجميع . ومن هذه الوسائل رفع النسبة المخصصة للتعليم فى ميزانية الدولة من الدخل القومى ، ومشاركة الجهود الشعبية الطوعية المنظمة ، والمؤسسات المستقبلة للخريجين فى تحمل جانب من عبء مسئولية تمويل التعليم . كما إن من الممكن جعل المجانية الكاملة للجميع فى التعليم الأساسى ،ثم توضع ضوابط لمنحها بعد المرحلةالأساسية ، مع تشجيع التوسع فى التعليم الخاص الملتزم ، حتى لو اقتضى ذلك إعادة النظر فى بعض قوانين التعليم .

(ح) مبدأ المجانية مسلم به فى مصر حتى قبل ثورة ١٩٥٢ ، بل إن التعليم المصرى منذ بداياته على يد الأزهر (والكتاتيب) . . . . كان التقليد يسير فيه على اعتبار التعليم حسبة لوجه الله ، ولا تُتقاضى عنه أية أجور أومصروفات . ثم دخل علينا نظام المصروفات ، مع عهد الاحتلال ، حين اعتبر التعليم فى المدارس الحديثة « سلعة » تؤدى عنها مصروفات مقررة ، ولم يتحول التعليم الابتدائى إلى المجانية إلا بعد أن جاء طه حسين ، ونظر إلى التعليم على أنه حق مثل الحق فى الماء والهواء ، ثم امتدت المجانية إلى التعليم الثانوى فى عام ١٩٥٠ (على يديه أيضًا) . ثم جاءت الثورة ورأت أن تتوسع فى إطلاق المجانية ولو بالتغاضى عن تحصيل المصروفات فى الجامعة حتى من أبناء القادرين . ووردت بشأنها بعض نصوص الدستور وتأويلاتها فى بيان ٣٠ مارس ، وبعد

ذلك فى تطبيقها ، حتى انتهى الأمر إلى إساءة استعمال هذا الحق ، خاصة من جانب القادرين وأبنائهم ، وانتهت إلى أن تكرر رسوب التلاميذ مع استمرار تمتعهم بالمجانية حتى طغى ذلك على مبدأ آخر لا يقل أهمية عن حق التعليم بالمجان ، وهو مبدأ «تكافؤ الفرص » بين أبناء الشعب جميعًا من قادرين وغير قادرين ، ولقد ترتب على إطلاق المجانية (مع رسوب الطالب) بغير ضوابط أن استطاع بعض الطلاب فى الجامعة أن يقضوا ثلاثة عشر عامًا فى الدراسة للدرجة الجامعية الأولى ، رغم ما ترتب على ذلك من شغل الأماكن المتاحة وحرمان بعض الطلاب النابهين من دخول كليات بعينها . ومعنى هذا أن إطلاق المجانية أدى فى بعض الأحيان إلى « إهدار » فرصة التكافؤ بين الطلاب .

لذلك فكر المجلس القومى للتعليم ، وانتهت المداولات المستفيضة فيه إلى اعتبار التعليم والتعلم « فريضة » على كل واحد من أبنائنا ، أى اعتبارهما حقًا وواجبًا فى الوقت ذاته ، وليسا مجرد حق ، كما افترض بعض المفكرين الاجتماعيين من قبل . ومن هنا ظهرت فكرة وضع ضوابط لاستمرار التلميذ أو الطالب فى التمتع بالمجانية وبمعنى آخر فإننا نطلق التمتع بالمجانية بالنسبة لمرحلة التعليم الأساسى ، أما المرحلة الثانوية وما يعادلها فلا يباح الرسوب المجانى إلا لمدة سنة واحدة أو سنتين إذ كان الرسوب بسبب المرض، ثم يؤدى الطالب المصروفات التى تقررها وزارة التربية والتعليم والتى ستكون بلاشك أقل من التكاليف الفعلية على كل حال . وكذلك فى الجامعات تتاح الإعادة بالمجان للطالب مرة واحدة أو مرتين فى حالة المرض خلال دراسته للدرجة الجامعية الأولى بالكلية ، ثم يؤدى المصروفات التى تقررها الجامعة عن أية سنة يعيد فيها الطالب الراسب دراسته بعد ذلك ، قبل أن ترد إليه المجانية بعد نجاحه .

وبهذه الطريقة يمكن أن نتفادى التعرض للمواثيق الدستورية التى قد تثير إشكالات فى الرأى العام . ومع ذلك فإننا إذا رجعنا إلى بعض الارتباطات والقوانين المترتبة على انضمام مصر منذ سنوات قليلة إلى اتفاقية دولية مثل « اتفاقية حقوق الطفل»، فإننا نلحظ أن مجرد انضمام مصر لهذه الاتفاقية الدولية واعتماد مجلس الشعب لذلك . . . قد أدى إلى اكتساب نصوص تلك الاتفاقية صفة القانون الدولى الذى

ترتبط به مصر ، كقانون منظم لتطبيق الدستور ذاته . ويلاحظ أن تلك الاتفاقية تنص على أن التعليم المجانى الكامل مقصور دوليًا على مرحلة التعليم الأساسى ، أما التعليم فوق ذلك وفى الجامعات ؛ فإنه لا يتمتع بالمجانية فيه « إلا الطالب الذى له القدرة والاستعداد للإفادة منه » . وهذا نص دولى صريح يتيح لنا إعادة النظر فى إطلاق المجانية فى تعليمنا الجامعى من غير ضوابط .

(ط) كما إن ديمقراطية التعليم ذاتها تعنى ضرورة الاهتمام بالتربية الخاصة ورعاية التلاميذ المعوقين فى مؤسسات مناسبة لنوع الإعاقة ، وكذلك توجيه عناية خاصة للموهوبين والمتفوقين ، بتوفير الفرص الكافية والبرامج المناسبة لتنمية مواهبهم واستعداداتهم .

(ى) يضاف إلى ذلك : ضرورة الاهتمام بخطط محو الأمية وبرامجها لمن فاتهم قطار التعليم ، وللمتسربين من التعليم ، خاصة فى المناطق الريفية والنائية ، وكذلك الإناث . حيث أن نسب الاستيعاب فى المدارس للأطفال الملزمين ، قد تضاربت بشأنها الأرقام ، فهناك من يرى أن النسبة تصل إلى ٨٩٪ بينما يؤكد البعض الآخر أنها لا تتجاوز ٧٠٪ ، وحتى إذا اعتبرنا أن النسبة الأولى هى الأقرب للصواب ، فإن ذلك يعنى أن هناك حوالى ربع مليون طفل فى سن الالزام سنويا لا يجدون لهم مكانا بالمدارس . . بالإضافة إلى من يتسربون منها .

ومن هنا يجب أن نضع فى اعتبارنا الوصول إلى الاستيعاب الكامل ـ أو ما يقرب منه ـ للأطفال فى سن الإلزام ، مع ما يستلزمه ذلك من توفير الإمكانات المطلوبة وفى مقدمتها المعلمون والمبانى المدرسية الكافية . ويراعى أن تأخذ حملة محو الأمية الطابع القومى ، وأن تكون مواجهـة الأمية ـ بمفهومها الشامل ـ أى أمية القراءة والكتـابة والأمية الثقافية والمهنية وأمية التعامل مع منجزات العصر والتكنولوجيا .

(ك) وتتضمن ديمقراطية التعليم أيضًا إعطاء مزيد من العناية لطفل ما قبل المدرسة ، ولا سيما بعد أن تقلص دور البيت فى التنشئة المبكرة للطفل ، بسبب خروج كثير من الأمهات للعمل ، وغياب الآباء عن البيت سعيا وراء تدبير المطالب المادية المتزايدة للأسرة . فمن الملاحظ أن غالبية الجهود التى تبذل لإصلاح التعليم فى مصر

تتخذ منطلقًا لها بداية السلم التعليمى القائم ، أى تبدأ بالحلقة الأولى من التعليم الأساسى مع سن ست سنوات ، على الرغم مما للمرحلة السابقة على ذلك ـ وهى مرحلة الحضانة ورياض الأطفال ـ من أهمية بالغة فى غرس وتعهد البذور الأولى لشخصية الطفل ، وأثرها فى تكوينه فى المراحل التالية من حياته . ومع ذلك لا تتوفر لهذه المرحلة المؤسسات الكافية والمناسبة ، كما تتوزع مسئوليات القائم منها على جهات متعددة ، مثل : وزارة الشئون الاجتماعية ، وعدد من الهيئات التطوعية . ولذلك تؤكد الاستراتيجية على ما سبق أن اقترحناه فى هذا التقرير من ضرورة التصدى لهذه الأوضاع بعد اقتطاع سنة من حلقة التعليم الابتدائى ـ ومع ذلك فإن مرحلة ما قبل المدرسة (الحضانة ورياض الأطفال هى من بعض جوانبها (لاسيما فى الحضانة) مرحلة رعاية (بل مرحلة إيواء) بالنسبة لأطفال الأمهات العاملات ، كما إنها إلى حد ما مرحلة لعب ورعاية صحية . وإن تطرقت إلى شىء من التعليم ، فإن ذلك يتم عن طريق اللعب فضلاً عن أنها تقتصر على نسبة ضئيلة من الصغار ولا مفر من أن نشرع فى جعلها مرحلة شاملة لجميع الأطفال بين سنى الرابعة والسادسة ، كما جاء من قبل فى هذا التقرير .

(ل) ويتعين أن ينعكس المفهوم الصحيح لديمقراطية التعليم على سلم التعليم بمراحله المختلفة . إذ إن بناء هذا السلم ، وتحديد مدته ومراحله وتنويع التعليم فيه تحكمه أسس علمية تربوية وسيكولوجية ، تتصل بخصائص النمو ومتطلبات النضج العقلى والنفسى ، والقدرة على الاستيعاب ، والفروق الفردية فى الاستعدادات والميول واكتساب القيم والمهارات .

(م) تلى ذلك مرحلة التعليم الثانوى الذى يتضمن حاليا ثنائيات تتمثل فى التعليم العام (والأزهرى المعادل له) والتعليم العام والتعليم الفنى ، الأمر الذى يدعو إلى العمل على تضييق التفاوت القائم ـ بما يؤدى إلى تحقيق نوع من وحدة الإعداد وثقافته بالنسبة لطلاب هذه المرحلة .

(ن) ومن المستهدف فى إعداد نظام التعليم وسلمه ، استحداث قدر من المرونة فى حركة الدارسين فيه ، بهدف تمكينهم من الانتقال بسهولة نسبية من نوع من التعليم

يتبين أنه لا يلائم قدراتهم أو ظروفهم ـ إلى نوع آخر ، ومن ذلك تيسير انتقال بعض تلاميذ السنوات الإعدادية والثانوية من معاهد الأزهر إلى مدارس التعليم الفنى بوزارة التعليم، كما أشرنا إلى ذلك من قبل فى هذا التقرير ، وكذلك ينبغى أن يتيسر معاودة طلب التعليم لمن اضطر إلى الانقطاع عنه فترة من الزمن . ومما يساعد على ذلك ابتداع التنظيمات المناسبة للتعليم المستمر والتعليم المفتوح ، وتغيير مفهوم الشهادات الدراسية والتسعير التقليدى لها ، وتطوير نظم القبول والتقدم لكل منها .

(س) وإذا انتقلنا إلى التعليم العالى والجامعى ؛ فلابد من التأكيد على أن استراتيجية تنظيمه ينبغى أن تستهدف النهوض به ـ من واقعه الحالى ـ إلى واقع جديد يلائم متطلبات العصر والمستقبل ، ويلاحق المستوى العالمى فى التعليم . كما يستهدف تمكينه من الإسهام بقدر أكبر فى التنمية الشاملة ودفع عجلة التقدم العلمى ، وبخاصة فى المجالات التى نتميز فيها عن الغير ، وترتبط بطبيعة بيئتنا وحضارتنا وتقاليدنا ، وكذلك الإسهام فى إثراء المعرفة من خلال تطبيقات استراتيجية ، ترصد لها الدولة كل الإمكانات المناسبة ، فإلى جانب وظيفة الجامعة كمركز للفكر والتأصيل وهيئة تبحث فى مشكلات المجتمع وخدمته وتعمل على تطويره ، وتلك هى المهمة الأولى للجامعات ، فهى المؤسسة التعليمية التى تغذى المجتمع بحاجته من : العلماء والباحثين والخبراء ، وتزوده بالمتخصصين والفنيين والقيادات المؤهلة فى مختلف مجالات الإنتاج والخدمات والثقافة .

(ع) ومن أهم التغيرات المستقبلية التى ينبغى أن تؤخذ فى الحسبان عند إعداد الاستراتيجية ، الزيادة المطردة فى السكان ومعدلات تزايدها ، وتأثيرها على الهيكل العمرى للسكان ، وتزايد الطلب على التعليم فى مختلف مستوياته ونوعياته ، وتزايد الطلب على فرص العمل الجديدة وذات المتطلبات التأهيلية الجديدة ، وكذلك الثورة العارمة فى « المعلوماتية » من حيث : حجم المعلومات ومدى تعمقها وتنوعها وتفصيلها وعموميتها وخصوصيتها . . . بفضل قواعد البيانات وشبكات المعلومات والحاسبات ووسائل الاتصال السريعة كالأقمار الصناعية وغيرها ، ولابد أيضا من أن نأخذ فى الاعتبار : زيادة التقدم وسرعته فى المجالات التكنولوجية على المستوى العالمى بصفة عامة ، والعمل على ملاحقتها والإفادة منها .

(ف) كل ذلك يتطلب : دراسة أمور هيئات التدريس فى مختلف مراحل التعليم بما فيها التعليم الجامعى والعالى وهيئات البحث العلمى بالجامعات ومراكز البحوث النظرية ، وذلك كله من حيث اختيارهم وإعدادهم وتقويم أدائهم ورعايتهم . كما يتطلب : النظر فى العملية التعليمية وأساليبها ووسائل تحسين إداراتها وتطويرها ، وفى قبول الطلاب وتكوينهم ورعايتهم ، والمنشآت والمرافق المدرسية والجامعية من معامل وقاعات للدراسة والبحث ، ومكتبات وورش التدريب ، وساحات لممارسة الأنشطة الطلابية غير الدراسية ، من المدن الجامعية ومرافق الخدمات الأخرى ، مع الاهتمام بتطوير الإدارة الجامعية ، وتدابير توفير التمويل اللازم للتعليم والبحث والخدمات بالجامعة .

بعض مجالات ووسائل تنفيذ خطط الاستراتيجية المنشودة : (*)

١١ ـ يستلزم تحقيق الاستراتيجية ، قيام الأجهزة المتخصصة برسم الخطط التفصيلية اللازمة لإجراءات التنفيذ . وفيما يلى أهم المحاور التى تنصب عليها خطط إصلاح العملية التعليمية فى ضوء المؤشرات التى سبق ذكرها .

ففى التعليم العام ينبغى أن تكون الأولوية فى التنفيذ كما يأتى :

(أ) **المبانى المدرسية** : من الضرورى إعداد المبانى المدرسية الكافية اللازمة للتوسع فى التعليم بجميع مراحله واستيعاب جميع التلاميذ ، والتخلص من الفترات المتعددة وتقليل كثافة الفصول .

ويقتضى الأمر القيام بحصر شامل للأوضاع الراهنة للمبانى المدرسية من حيث مدى مناسبتها للمواصفات النموذجية ، وعمل إحصائيات دقيقة للمبانى الجيدة والمبانى المحتاجة إلى توسع أو إصلاح ، أو المبانى المحتاجة إلى الهدم وإعادة البناء .

وفى ضوء الإحصائيات التنبئية بعدد التلاميذ فى كل مرحلة دراسية وفى كل محافظة يمكن حصر الاحتياجات الواقعية للإصلاح والتطوير فى الوقت الحاضر . . ثم وضع

(*) شاركت لجنة المقررين والأعضاء بالمجلس القومى للتعليم والبحث العلمى والتكنولوجيا (والسيد الدكتور إبراهيم حافظ عبد الحليم منهم بصفة خاصة) فى استعراض بعض هذه المجالات ، لاسيما بالنسبة لمرحلة التعليم قبل الجامعى .

خطة واقعية للتوسع فى المبانى المدرسية ، بما يحقق الأهداف الاستراتيجية المستقبلية على المدى القريب والمدى البعيد . . مع أهمية مراعاة تزويد المدارس بما تحتاجه من : ملاعب ومرافق ومعامل ، وإمكانات لمزاولة الأنواع المختلفة للنشاط المدرسى والدراسات العملية .

وهذه هى مهمة الهيئة العامة للأبنية التعليمية بالتعاون مع المحافظات فضلا عن تشجيع المبادرات الفردية فى هذا المجال . والأمر يحتاج إلى الحصول على الإحصائيات التنبئية الدقيقة لعدد السكان وعدد التلاميذ الملزمين ، وعدد الملتحقين بكل مرحلة تعليمية فى كل سنة من السنوات القادمة حتى عام ٢٠١٥ .

(ب) **إعداد المعلم والارتفاع بمستوى كفايته** : من الضرورى أيضًا إعداد المعلم اللازم لكل مرحلة من المراحل على مستوى التعليم قبل الجامعى ، ووفقًا للمتطلبات التربوية الحديثة . . وهذا يقتضى التقريب بين مصادر إعداد المعلمين بقدر الإمكان فى مختلف مراحل التعليم ، وإعادة النظر فى الأسلوب الحالى لإعداد المعلمين فى كليات التربية ليساير النظام المطبق فى العالم المتقدم والذى يقوم ـ أساسًا ـ على الاعتماد على خريجى الجامعات فى التخصصات المختلفة الحاصلين على درجة البكالوريوس فى العلوم البحتة والتطبيقية أو درجة الليسانس فى الآداب ثم يدرسون لمدة عام للحصول على دبلوم فى علوم التربية من كليات التربية على أن يتم تقدير احتياجات التعليم فى مختلف مراحله كما وكيفا ـ بدءًا بمرحلة ما قبل المدرسة إلى مراحل السلم التعليمى كلها، من المدرسين والنظار وجميع العاملين فى مرفق التعليم ، ووضع خطة متكاملة للوفاء بهذه الاحتياجات على مدى السنوات القادمة حتى عام ٢٠١٥ ، مع مراعاة القضاء على العجز فى عدد المعلمين فى بعض التخصصات فى الوقت الراهن ، وهو ما يستلزم التنسيق بين الوزارة وكليات التربية ، وتوزيع المقبولين فيها على الشعب المختلفة، وفقا للاحتياجات المطلوبة فى كل سنة .

ومن ناحية أخرى ، يجب التأكيد على التدريب المستمر أثناء الخدمة لمسايرة التطورات التربوية ـ بما يناسب التطورات العلمية والتكنولوجية والاجتماعية .

كما يجب العمل على حل قضايا المعلمين ، بجانب الاهتمام برفع الكفاءة الوظيفية

للمعلم لمقابلة احتياجاته المادية والاجتماعية ، حتى يمكنهم القيام بعملهم على الوجه الأكمل .

هذا ولابد أن يشمل اهتمام الوزارة العناية بمدرسى المعاقين ، ومدرسى المتفوقين وهيئات التدريس بالمدارس الخاصة ، وأن تتعاون المحافظات مع الوزارة فى تحقيق الأهداف السابقة كلها .

(جـ) **تطوير المناهج** : من الضرورى إعادة النظر فى مناهج التعليم للمراحل الدراسية كلها ، ومراجعتها بما يحقق الأهداف التربوية الحديثة ويساير الاتجاهات العالمية . . وذلك بمراعاة التنسيق الأفقى والرأسى فى المقررات للمواد الدراسية المختلفة واختيار الموضوعات المناسبة للمستوى العقلى للتلاميذ فى كل مرحلة ، وتحقيق التكامل بين المواد المختلفة .

ولا يقتصر تطوير المناهج على المقررات الدراسية بحذف الحشو أو إضافة موضوعات جديدة ، بل إننا فى حاجة ماسة إلى وضع بنية جديدة للمناهج ، وأن يمتد التطوير إلى تحديث الكتب ، واتباع طرق التدريس التى تؤكد على فاعلية التلميذ ومشاركته فى النشاط الدراسى ، وتطوير نظم التقويم للتلاميذ ، باتباع نظام البطاقة المدرسية الشاملة لجميع مكونات شخصية التلميذ ، وتطوير نظم الامتحانات بالأسئلة الموضوعية ، وغير ذلك .

ويقتضى تطوير برامج رياض الأطفال التركيز على اللعب والنشاط الفنى والثقافى ، وفى التعليم الأساسى يجب التأكيد على الربط بين تدريس المواد الدراسية والمجالات العلمية. كما يجب أن يراعى فى التعليم الثانوى العام إدخال الدراسات العملية مع المواد الثقافية . وفى التعليم الفنى يجب الاهتمام بالمعامل والورش والممارسة العملية ، بجانب الاهتمام بالمواد الثقافية للتقارب بين التعليم العام والتعليم الفنى . والاهتمام بالمهن المستقبلية والتدريب العملى ـ بحيث يتم الاعداد لذلك مبكرا ، مع مراعاة احتياجات مواقع العمل والإنتاج والخدمات من العمالة الفنية خلال السنوات القادمة .

وينبغى أن يراعى فى تطوير المناهج مناسبتها لبيئة المدرسة ، بحيث تظهر فى المناهج

صورة البيئة الزراعية مختلفة عن البيئة التجارية ، أو صورة ما يدرس فى البيئة الساحلية عن صورة ما يدرس فى البيئة الصحراوية ، والاهتمام بمناهج المدن والمناطق السياحية والمناطق التى تكثر بها الآثار القديمة ، مع مراعاة المساواة فى المستوى التعليمى لجميع البيئات المختلفة .

(د) **البحث التربوى والتجريب قبل التنفيذ** : يعتبر إنشاء المدارس النموذجية والتجريبية عاملاً أساسيًا لضمان نجاح التطوير التربوى ، حيث يمكن تطبيق التجارب التربوية الجديدة فى المناخ التربوى المناسب ، تمهيدًا لتعميمها عندما يثبت نجاحها . ويمكن الإفادة من تجارب الماضى فى هذا الشأن .

ولابد من تهيئة أذهان العاملين فى التعليم على مختلف مستوياتهم لتقبل المتغيرات التربوية المنشودة ، وضمان مشاركة المدرسين والنظار فى التجارب التربوية ، والتدريب على الأساليب التعليمية والإدارية والتنظيمية الجديدة المراد إدخالها على نظم التعليم القائمة ، بحيث لا يجدون أنفسهم غرباء عنها ، وهذا يقتضى التدريب المتجدد على الأساليب التربوية والإدارية المتطورة ، بما يضمن نجاح المحاولات الجديدة فى تطوير التعليم ، ويحقق الأهداف المقصودة .

وهذا يستوجب : دعم مراكز البحوث التربوية ومركز تطوير المناهج ومركز التقويم والامتحانات ، وتأكيد تعاون هذه المراكز مع كليات التربية ، والإفادة من المستحدثات فى البحوث التربوية فى الدول المتقدمة ، عن طريق الزيارات المتكررة لخبراء البحوث التربوية إلى مختلف بلاد العالم .

(هـ) **زيادة فاعلية الإدارة التربوية** : لابد من البدء فى تقويم التنظيم الإدارى لديوان الوزارة والمناطق التعليمية بدراسة ميدانية ، للوقوف على نواحى القوة والضعف فى هذا التنظيم ، وصولا إلى تنظيم جديد يضمن نجاح تنفيذ برامج التخطيط التربوى ، والربط بين الإدارة المركزية والمحافظات .

ولضمان تأدية الإدارة التربوية لدورها الفعال ، يجب العمل على تطوير نظم الإدارة بما يضمن سرعة وصول التعليمات بوسائل الاتصال الحديثة ، ويتيح الفرص للوقوف على اتجاهات التطوير والتحديث لجميع مستويات الإدارة التعليمية .

وهذا يقتضى الاهتمام بالاستعانة بالكمبيوتر ، وتطبيق التكنولوجيا فى العمل الإدارى، ووسائل الاتصال لنقل المعلومات بالسرعة الكافية . . ومن الممكن أن يتم ذلك بالإفادة من الخبرات العالمية فى هذا المجال .

ولابد من الاهتمام ببرامج التدريب للقيادات التربوية على مختلف مستوياتها على النطاق المركزى والمحليات . مع الأخذ بالدراسة التخصصية للوظائف الإدارية المختلفة، بحيث يصبح اختيار مديرى المدارس والموجهين الفنيين والإداريين ومختلف نوعيات القيادة المختلفة ، مبنيا على أساس الإعداد الفنى والعملى لفن الإدارة التربوية، لا على مجرد الأقدمية المطلقة ، بما يؤدى إلى أن يعيش الجميع فى مناخ تربوى متكامل فنيًا وإداريًا ، على مستوى المدرسة والمحافظة والوزارة .

ولابد أن يسود المناخ التربوى السليم جميع المشاركين فى العملية التربوية ـ بمن فى ذلك الآباء والمواطنون ـ لإيجاد نوع من الفهم المشترك بين القائمين على التخطيط والقائمين على التنفيذ ، والمستفيدين من هذه البرامج التربوية المتطورة . والأمر يقتضى تنظيم لقاءات منتظمة بين القائمين على التخطيط والقائمين على التنفيذ ، وكسر الحاجز بين الجانبين بما يضمن التعاون للتغلب على الصعوبات ، وتحقيق الأداء المتميز وفقا للأهداف المنشودة .

(و) **تمويل التعليم** : ينص الإعلان العالمى لحقوق الطفل الصادر عام ١٩٥٩ فى المادة رقم (٧) على أنه « من حق الطفل أن يتلقى تعليما مجانيًا إجباريًا فى المراحل الأولى على الأقل » .

وبناء على ذلك يجب أن تتحمل الدولة عبء هذا التعليم الإلزامى ، وهو فى مصر بين سن ٦ ـ ١٥ سنة .

ولكن نظرا لتزايد أعداد الملزمين . مما يثقل كاهل الدولة ، فمن الضرورى أن تتعاون الجهود الشعبية مع الحكومة فى تمويل التعليم بمختلف مراحله .

ولأجل هذا يشارك القطاع الخاص فى تمويل التعليم من خلال المدارس الخاصة كما تشارك الهيئات المتخصصة فى تمويل التعليم عن طريق التبرعات ، ولابد من القيام

بدراسة إحصائية للاحتياجات المالية لتطوير التعليم ، وإيجاد الوسائل التى تضمن الحصول على المبالغ الكافية لتحقيق التطور المنشود فى العملية التعليمية بجميع مكوناتها، وذلك بالتعاون بين الحكومة والجهود الذاتية للمواطنين ، والحصول على المنح من الدول الأجنبية فى إطار التعاون الدولى ، مع مراعاة وضع ضوابط للمجانية .

(ز) **المتابعة والتقويم** : من الضرورى تنظيم الاتصالات بين الإدارات الإشرافية والعمل الميدانى ، وأن يقوم الموجهون بالتعرف على الجوانب الإيجابية والسلبية فى خطوات التنفيذ الجارية ، لتحقيق الأهداف المرسومة ، ومساعدة العاملين على تذليل الصعوبات .

ويعتبر التقويم عملية متممة للمتابعة ، فقد تؤدى المتابعة والتقويم إلى مراجعة شاملة لعمليات التخطيط من أساسها ـ مع العلم بأن التقويم عملية شاملة ومستمرة وإيجابية ـ بحيث يشمل التقويم كل جوانب العملية التربوية ، كتقويم المنهج والمبانى ، والمعلم ، وجميع العاملين ، إلى جانب تقويم التلميذ .

(ح) **ومن أهم ملامح خطط إصلاح التعليم الأزهرى بوجه خاص أن يظل هدف** هذا التعليم فى المقام الأول هو تخريج فرد مسلم حافظ للقرآن الكريم ، على علم واسع بدينه وعقيدته وثقافته الإسلامية ولغته العربية ، متميزاً فى ذلك عن زميله طالب أو خريج التعليم العام . وأن يكون على صلة وثيقة ومعرفة واسعة بالعلوم الحديثة ومتطلباتها من أساليب للتفكير والعمل ، وذلك لتحقيق ذاتية الأزهر وخصوصية التعليم الأزهرى ، مع التقريب بينه وبين التعليم العام بقدر الإمكان .

ـ الإبقاء على سنوات الدراسة المقررة حاليا بالتعليم الأزهرى ، مع إجراء ما يلى :

* بحث إمكان قبول الطلاب بالمعاهد الأزهرية الابتدائية فى سن الخامسة ، وبذلك تكون مدة الدراسة الفعلية فى هذه المعاهد سبع سنوات .

* إعادة النظر فى مناهج المواد الثقافية (المواد الحديثة) بهدف التخفيف عن الطالب الأزهرى ، وضغط مقررات هذه المواد دون المساس بالجوهر .

ـ ينبغى أن يعطى التعليم الأزهرى عناية كبيرة لتعليم الفتاة تعليماً أزهريًا مناسبًا

لاعتبارات عدة ، أهمها مكانة المرأة فى المجتمع المسلم ، ودورها القيادى فى التنشئة الاجتماعية الإسلامية ، وما يمكن أن تسهم به فى التنمية الشاملة ، مع تلوين هذا التعليم بما يضمن تزويد الفتاة بدراسات وخبرات عملية وحياتية تؤكد على الأعمال المهنية والفنية التى تناسب طبيعتها : كالاسعافات الطبية ، وأعمال السكرتارية والأشغال النسوية ، ومن الضرورى فى هذا الصدد إنشاء معاهد فنية نسوية زراعية وصناعية وتجارية ، تمكن من لم تتح لها فرص استكمال تعليمها الجامعى من خوض الحياة العملية على أسس من الوعى الدينى والخبرة الفنية .

ـ ويتطلب تطوير التعليم الأزهرى : العناية بكليات التربية فى جامعة الأزهر وزيادة عددها ، وتوحيد مصادر إعداد المعلم ، ومواصلة تدريبه وتأهيله أثناء الخدمة .

ـ كما يتطلب مراجعة شاملة للمناهج ، وإعادة النظر فى المقررات الدراسية بإدخال بعض المعارف التقنية (على سبيل الاختيار للطلاب الموهوبين والراغبين) وهى التى تمكن الطلاب من اكتساب بعض الخبرات والقدرات المهارية ، كنوع من التدريب الفنى للراغبين فيه .

ـ ومن عناصر تطوير التعليم فى الأزهر : تحديث الإدارة التعليمية ، وضرورة تبنى مبادئ اللامركزية الإدارية ، ووضع نظم مناسبة لاختيار شيوخ المعاهد ووكلائها وتنظيم البرامج التدريبية لهم أثناء الخدمة ، وقبل تعيينهم فى وظائفهم الإدارية ، على أن تشارك فى هذه البرامج الجهات المسئولة فى الأزهر بالتعاون مع كليات التربية الأزهرية .

(ط) وفى التعليم العالى والجامعى يقتضى التطوير وضع الخطط المناسبة لتحقيق ما يأتى :

بالنسبة لهيئة التدريس :

ـ إحكام نظام اختيار المعيدين ، وتأهيل الصالحين منهم للتعيين بالتدريب التربوى والدراسات العليا ، والتوسع فى إيفاد البعثات الخارجية بأشكالها المختلفة ، مع مراعاة التخصصات الأساسية والعناية بالمستحدث منها .

ـ الاستقرار على نظام لوضع الهياكل السليمة للأقسام العلمية ، وتحديد تخصصات الأساتذة بما يفتح الآفاق لعلوم المستقبل .

ـ التأكيد على نظام الإعلان عن وظائف أعضاء هيئات التدريس ، لتحصل الجامعة على أصلح المتقدمين ـ وبخاصة فى وظائف الأساتذة .

ـ إحكام نظم العمل بلجان فحص الإنتاج العلمى لوظائف الأساتذة ، والالتزام الجاد بتقويم أداء عضو هيئة التدريس بالنسبة لواجباته التعليمية والجامعية الأخرى كشرط للترقية .

ـ المواءمة بين أعداد أعضاء هيئات التدريس فى مختلف التخصصات وأعداد الطلاب من جهة ، وبينها وبين أعداد المساعدين والفنيين فى كل تخصص من جهة أخرى .

ـ التأكيد على مزيد من رعاية أعضاء هيئات التدريس ، وتوفير الكتب والدوريات العلمية العالمية ، وحفز الإيفاد فى المهمات العلمية والمشاركة فى المؤتمرات والندوات .

بالنسبة للبحث العلمى فى العملية التعليمية العالية :

ـ وضع سياسة متطورة لقبول طلاب البحث بالجامعة ، بحيث تراعى قدرات الطلاب واستعدادهم ، مع الأخذ فى الاعتبار باحتياجات سوق العمل من الباحثين فى التخصصات المختلفة لتحديد كثافة القبول لها ، وأن يكون القبول وفقًا للإمكانات التعليمية والبحثية المتاحة بكل كلية أو قسم علمى ، حتى يتواكب المستوى العلمى للخريج مع مستويات العصر .

ـ تطوير خطط الدراسة ومناهجها وتحديثها ، وتوفير الإمكانات اللازمة لحسن القيام بها ، ورفع كفاءة العملية التعليمية والبحثية ، وعدم الإخلال بالمدة الكافية لها ، والعناية ببرامج التربية الوطنية والدينية والثقافية والفكرية ، واللغة القومية واللغات الأجنبية وكذلك العناية بالدراسات البينية .

ـ تحقيق المرونة الكافية للعملية التعليمية ـ البحثية ، بما يتيح تحول الطالب من تخصص إلى آخر مكمل له ، كلما دعت الضرورة لذلك ، وبما يسمح بتكوين كوادر من المتخصصين فى العلوم « البينية » فى مجال الدراسات العليا .

ـ إعادة النظر فى طرق الامتحانات والتقويم للقياس السليم المستمر والمنتظم

للقدرة على إعمال الفكر والتحليل وتكوين الرأى والاستنتاج ، إلى جانب اكتساب المعارف . والاهتمام بمتابعة نتائج الامتحانات لتحليلها ، والعمل على علاج مواطن الضعف والقصور فى العملية التعليمية ـ البحثية .

ـ تطوير وتحديث التخصصات لمرحلة الدرجة الجامعية الأولى ، مع التركيز على المفاهيم والخبرات والقدرات الرئيسية والعامة ، أما التخصصات الدقيقة فيكون التركيز عليها فى مرحلة الدراسات العليا .

ـ الاستزادة من الدبلومات المهنية والتطبيقية ، وفقا لاحتياجات قطاعات العمل المتنوعة ، لربط خريجى الجامعات بالحياة العملية ، ورفع مستوى أدائهم المهنى .

ـ تحديث طرق التدريس ووسائله ، والاستعانة القصوى بالمستحدثات والتقنيات العالمية المستقرة فى هذا المجال ، مع استخدام الوسائل المبسطة والأقرب استيعابًا وتناسبًا .

ـ التوسع فى الدراسات العلمية فى فروع البحث المستحدثة مثل « الهندسة الوراثية » و « الذكاء الاصطناعى » ، وتطبيقات الكومبيوتر الحديثة ، وغيرها .

ـ مراعاة استثمار كل الموارد البشريه والمادية المتاحة للبحث العلمى ، بأعلى كفاية داخل الجامعة الواحدة ، عن طريق تركيز الامكانات وتشجيع الفرق البحثية ، ووضع خريطة تخطيطية للبحوث ابتداء من الوحدة الأساسية وهى القسم ، ثم الكلية ، ثم الجامعة . مع الإفادة من العطلة الصيفية فى إجراء البحوث والتعاقدات .

ـ بحث إمكان إنشاء كليات للدراسات العليا المتخصصة فى الجامعات المصرية تسير على أحدث النظم العالمية .

ـ تشجيع القيام بمشروعات البحوث الموجهة لحل مشاكل قومية محددة .

بالنسبة للإدارة الجامعية ، وتمويل الجامعة :

ـ يجب أن ينبع التنظيمان القيادى والإدارى للجامعات بوحداتها ومسئوليتها من داخلها وبقرارات من مجالسها ، وأن تتم صياغتهما وفق أوضاعها واحتياجاتها والمسئوليات المنوطة بها ، وأن يتم الربط بين الوحدات الأكاديمية والإدارية بخطوط اتصال تكفل تقصير المسافات وتوفير الوقت والجهد .

ـ إعادة دراسة موضوع انتخاب بعض القيادات الجامعية وتعيين البعض الآخر بإيجابياته وسلبياته ، والتوصل إلى صيغة مناسبة وفقًا لمعايير ومواصفات وشروط لابد من توفرها لشغل هذه الوظائف ، مع تحديد المدد القصوى لشغلها أو تجديدها ، لإتاحة فرص التغيير والتجديد .

ـ العمل على توفير مصادر للتمويل من الأنشطة الجامعية وتكلفة الخدمات التى تؤدى خارج الجامعة .

ـ التوسع فى استخدام الأجهزة الحديثة فى مختلف نواحى الإدارة الجامعية ، وفى شئون الطلاب والامتحانات ، وجمع المعلومات وحفظها وتوزيعها ، وكذلك فى النواحى المالية والمحاسبية بمختلف وحدات الجامعة .

ـ إعداد جيل من الباحثين فى مجال الإدارة الجامعية من طلبة الدراسات العليا .

ـ زيادة العناية بفئة الفنيين والتقنيين والأجهزة الإدارية ، واتباع الطرق والتقنيات الحديثة فى الإدارة .

ـ متابعة فاعلية الأداء وتطويره فى الإدارة الجامعية ، بإجراء التقويم المستمر لجميع جوانب الأنشطة الجامعية وإداراتها ، واتخاذ الإجراءات الفعالة لمواجهة ما يسفر عنه هذا التقويم من سلبيات ، وزيادة فاعلية الإيجابيات .

بالنسبة لدور الجامعات فى خدمة المجتمع :

ـ عمل برامج ودراسات للتعليم المستمر للخريجين ، ورفع مستوى أدائهم المهنى والتطبيقى .

ـ توجيه البحوث نحو دراسة مشكلات المجتمع والإقليم الذى تنتسب إليه الجامعة .

ـ نشر النتاج الفكرى والعلمى والثقافى لأساتذة الجامعة ، مما يثرى المجتمع بخلاصة الفكر والمعرفة الجامعية .

ـ العمل على تحقيق رغبات مؤسسات الإنتاج والخدمات لإجراء بحوث للتطوير أو حل مشكلات عملية تطبيقية فى هذه المؤسسات ، والمعاونة فى هذه المجالات .

ـ ربط الجامعة وكلياتها بقيادات العمل فى مجالات الإنتاج والخدمات بالمجتمع لتأكيد التعاون والترابط مع أنشطة المجتمع المتعددة .

وجدير بالذكر أن دور الجامعات فى خدمة المجتمع يستحق مزيدًا من التفصيل ونحن بصدد استراتيجية العمل التعليمى والمستقبلى ، والواقع أن للجامعات فى هذه الناحية دورها الرائد الذى ما كان ينبغى أن يغيب ، فالجامعات أولا هى مركز الفكر القومى ، بل مصدر كل إشعاع يوجه الفكر القومى الذى يعبر عن استقلال الأمة والمذهب الذى يسير عليه وتتميز به بين الأمم . وقد يكون هذا الدور الفكرى المذهبى هو الذى يحدد استقلال الأمة بين الأمم ، ويكون هذا الدور أقوى ما يكون لدى استقلال الأمة . وفى حالة مصر ، تميزت جامعتها الأهلية الأولى ، فى أوائل هذا القرن بأنها كانت مركز هذا الفكر الذى اختلط فيه فكر العلماء بفكر السياسيين من أمثال مصطفى كامل وسعد زغلول اللذين تلاقى فكرهما بفكر محمد عبده فى الأزهر ، ولطفى السيد وطه حسين ممن برزوا خارج نطاق الأزهر . واستمر هذا الفكر المتزاوج بعد أن ظهرت الجامعة المصرية الحكومية عام ١٩٢٥ وما بعده ، حين كان رجال الفكر الجامعى يقتحمون ساحة الفكر السياسى فى البرلمان (مجلس الشيوخ) وعلى صفحات الجرائد السيارة . وقد تأثرت مصر كلها ـ وحياتها السياسية العامة ـ بالفكر الجامعى الذى قامت على أساسه الحرية والدفاع عنها ، ولكن قيادة الفكر الجامعى لم تلبث أن اتجهت اتجاهًا آخر ، ازداد ظهوره منذ ثورة ١٩٥٢ ، حيث كان الأمر بحاجة إلى الاستعانة بأهل العلم والخبرة الجامعية ، فى سبيل رسم خططها الإصلاحية الجديدة ومشروعاتها الإنتاجية والإدارية . وهنا ظهرت بين الجامعيين طائفة من أهل التكنولوجيا الذين عرفتهم السياسة فيما بعد « بالتكنوقراطيين » ـ والذين لم يلبثوا أن احترفوا الخدمة العامة فى مختلف مجالاتها . وشغل الكثيرون من الجامعيين مناصب الوزراء وكبار العاملين فى الدولة ، أو فى المرافق العامة بالقطاع الحكومى والقطاع الذى أصبح يعرف فيما بعد بالقطاع العام ، وفضل بعضهم أن يعمل فى القطاع الخاص ، الذى اتسع نطاقه لاسيما فيما يتصل بعلاقة مصر بالخارج ، والذى سعى من جانبه إلى الوصول إلى مصر وحياتها الاقتصادية المتسامية . وهكذا احترف الجامعيون قيادة العمل القومى بدلا من قيادة « الفكر القومى » الذى قامت الجامعة فى الأصل من أجله .

واستمر هذا التيار حتى تباعد (مع الأسف المرير) بعض الجامعيين عن التفرغ للاشتغال بالفكر الحر والرأى العام ، الذى حل محلهم فيه بعض أهل الفكر المثقف خارج الجامعات ، وأهل الأدب والصحافة والإعلام ، والعمل السياسى الذى يجمع بين الهواية والاحتراف . ولم يعد الجامعيون وحدهم سادة فى مجال قيادة الفكر القومى الحر أو المتحرر ، وإنما شارك معهم آخرون من خارج نطاق هيئات التدريس الجامعية حتى بعد أن ظهرت فكرة نوادى هيئات التدريس الجامعى ، التى ما لبثت أن مالت بالتدريج إلى أن تتخذ ما يشبه صفة « النقابات » المهنية ، وإن انحازت إلى الفكر السياسى الذى لا يساند بالضرورة مصالح الدولة بقدر ما يعبر عن الفكر الحر المنطلق وهذا أمر هو من حق هيئات التدريس كأفراد ومفكرين ، ولكنه لا يكاد يلائم تمامًا ما تقتضيه مصلحة الجامعة كهيئة تقوم أساسًا على قيادة الفكر القومى العام فوق مستوى المصالح النقابية الضيقة . ولعل هذا الانصراف الجديد لهيئات التدريس الجامعية هو الذى جعل صوتها خافتا ـ أو لا يكاد يسمع ـ حين عرضت البلاد لبعض المشكلات الطارئة والهامة ومنها : مشكلة « انحراف الشباب » أو مشكلة « الإرهاب » ، التى كانت البلاد تنتظر الرأى والتوجيه الفكرى فيها من ناحية الجامعات .

أمهات التوصيات لتحقيق الاستراتيجية المنشودة

التعليم هو الدعامة الأساسية لبناء الفرد وبناء الأمة ، وهو هداية من الله ، ولكن علينا أن نذكر دائمًا أن تنميته من عمل الإنسان ، وأن العاصم فيه من الخطأ الجسيم والذى قد يكون مهلكًا للحياة ذاتها ـ لا يجىء إلا عن طريق « الإيمان » ، وهو الذى يفرق الإنسان فيه بين عمل « العقل » وعمل « الضمير » ، فبالأول يفرق الناس بين «الصحيح والخطأ » ، وبالثانى يفرقون بين « الحق » و « الباطل » ، والآفة الكبرى لأى عمل تعليمى (بما فيه تعليمنا المصرى الحاضر) أن المتعلمين لا يجمعون بطريقة متوازنة بين هذين الجانبين من عمل العقل وعمل الضمير .

والتعليم قضية تلتقى فيها مسئولية الفرد ومسئولية الجماعة . . أى مسئولية الفرد سواء أكان عالما أم متعلما أم مسئولا عن تخطيط التعليم والقيام على تنفيذ برامجه ، أم كان حاكما أو محكوما . ومسئولية الجماعة والمجتمع ـ سواء ، أكان أسرة صغيرة أم جماعة

إقليمية أم أمة كبيرة (كالأمة العربية) . . أم كان دولة أو حكومة ـ إذ يتحمل كل أولئك وهؤلاء « مسئولية مشتركة متضامنة » عن كل عملية تعليمية أو ثقافية ، ويتحملون عبء النهوض بها ويجنون ثمارها ، أو يتقاسمون نتائجها ومعقباتها إذا هى حادت عن طريق الهدى والحق ، أو قصرت عن بلوغ غاياتها المرسومة .

ولقد انصب عمل المجلس القومى للتعليم والبحث العلمى والتكنولوجيا فى عشرين دورة ، على كل مراحل المنظومة التعليمية ، وانصبت توصياته فى الأغلب على الإجراءات والخطوات التكتيكية المتصلة بالعملية التعليمية فى تفصيلاتها الدقيقة ولكن آن الأوان لأن نضع استراتيجية للعمل التعليمى المستقبلى لعلها تنير السبيل أمامنا للعمل خلال ما نستقبل من سنوات عشرين أخرى ، تصل بنا إلى منتصف العقد الثانى من القرن الحادى والعشرين .

والذى يقرأ هذا التقرير فى قسمه الأول لابد أن يخرج بطائفة كبيرة من التوصيات وبعض هذه التوصيات هامة بل حاكمة . ولابد لمن يلتمسون طريقهم إلى صياغة استراتيجية متكاملة لمستقبل عملياتنا التعليمية ، من قراءة أبواب التقرير كلها قراءة متأنية ، واستخلاص التوصيات التى وردت متفرقة خلال التقرير فى مجمله . لكننا آثرنا أن نختار طائفة من صفوة التوصيات ، لعلها أن تكون ختاما لهذه الدراسة المتشعبة . ونورد هذه التوصيات المختارة فيما يلى :

١ ـ إن أول ما نوصى به فى هذا المجال هو « الحرية » التى يجب أن نأخذ بها فى بناء المواطن المتعلم . وهى مشتقة فى واقع الأمر من حرية الحياة العامة ، بل وحرية الأمة ذاتها ، إذ إن الأمة التى لا تستمسك بمبادئ الحرية الكاملة فى حياتها القومية لا يمكن أن تربى المواطنين الأحرار فى مراحل التعليم المختلفة ، والحرية كل لا يتجزأ ، سواء منها الحرية الفكرية أو السياسية أو الحرية الفردية أو الحرية الجماعية ، أو حرية الفكر والضمير بصفة عامة . وهى كلها أساسية فى بناء المواطن السوى الصالح ، وينبغى أن يعيش الفرد فى مناخ متكامل ومتوازن من الحرية فى البيت والمدرسة والمجتمع والشارع وفى نظام الحكم كله ، وهذه مسلمة لا تحتاج إلى مزيد من بيان .

٢ ـ وصنو الحرية هو « الديمقراطية » التى تقوم على أساس الحق والعدل والمساواة

بين الناس ، والحرية بغير الديمقراطية لا يمكن أن تنتهى إلى الحياة الاجتماعية أو السياسية أو الثقافية التى تربط بين أعضاء المجتمع الواحد ، الذى نحاول أن نبنيه عن طريق التربية والتعليم ، وهذا الترابط والتلاحم بين مبدأ الحرية ومبدأ الديمقراطية هو ترابط التحامى ، لا ينفصل ، فى نسق الحياة الفردية أو القومية ، وفى سلوك الحاكم والمحكوم ، وفى المجتمع كله على حد سواء . وإذا كانت المجالس القومية المتخصصة قد انتهت فى مجال دراساتها لدور الثقافة فى التربية والتعليم إلى أن « الثقافة الحقة » هى «سلوك » ، قبل أن تكون مجرد « قواعد مقننة » تحكم الأفراد بسلطة القانون ، فإن التلاحم الكامل بين الحرية والديمقراطية دعامة أساسية فى حياة المثقفين ، وبالتالى فى مجال أية استراتيجية للعملية التعليمية التى نستهدفها .

٣ ـ ومثل هذه « الثنائية » تتكرر فى مواضع عديدة فى مجالات التربية والتعليم التى عانينا من أجل الارتفاع بها ، بدءًا من عهد الاستعمار إلى عهد الثورة والتحرر ، عندما تحول اسم وزارة المعارف العمومية إلى اسم وزارة التربية والتعليم ، ثم انعكس ذلك فى مجالات أخرى كثيرة ، جمع فيها بين ثنائيات أخرى ينبغى أن نستمسك بها فى استراتيجيتنا التعليمية والتربوية . ومن هذه « الثنائيات » :

(أ) التزاوج بين العلم والدين ، أو بين « التعلم » و « التدين » فى منظومتنا التعليمية ، وهو ازدواج تم فى عهد محمد على فى الأزهر ومنظومته الأزهرية من جهة وفى التعليم المدنى الحديث من جهة أخرى . وكنا ننظر إليه فى وقت من الأوقات على أنه يمثل التفرقة فى تنشئة فئتين من المواطنين ، فى حين أن الرأى الصحيح بين التربويين الآن أنه يمكن أن يكون مصدر قوة ، لأن التنوع فى التكوين ومصادر الحكمة لابد أن ينتهى بنا إلى التكامل بين العلم والدين . ومن واجبنا أن نعدّل من فلسفتنا التعليمية ومن نظرتنا إلى تنوع مصادر المعرفة والثقافة ، وقد بقى الأزهر على مدرسته التقليدية القديمة . حتى جاء محمد على فمهد ـ ولو عن غير قصد ـ لإدخال مبادئ العلوم الحديثة إلى رحاب الأزهر ، ثم جاء محمد عبده فى أوائل هذا القرن العشرين فتوسع فى هذا الاتجاه ، ثم جاء تنظيم الأزهر (قانون رقم ١٠٣ لسنة ١٩٦١) فوسع نطاق العمل بالأزهر وجامعته ومجمع البحوث الإسلامية ، ليجمع بين الجانبين ، ويضع العلم والتعليم فى خدمة الدين والوعى الدينى جميعًا .

(ب) وهناك الجمع والتكامل بين عنصرى الذكور والإناث من المواطنين فى العملية التعليمية على قدم المساواة . وقد تأخرت منظومتنا التعليمية فى هذا المجال خلال القرن التاسع عشر والجزء الأول من القرن العشرين ، حتى وصلت الفتاة إلى جامعة القاهرة فى أوائل الثلاثينيات وإلى جامعة الأزهر (بعد قانونه الجديد) فى أوائل الستينيات وكذلك فإن التعليم فى مدارسنا كان يعتمد فى مراحله السابقة على المدرسين الرجال اعتمادًا يكاد يكون كليا . ثم جاءت حركة « تأنيث » المدارس الابتدائية بعد ثورة ١٩٥٢ فتوسعنا كثيرًا فى تعيين المدرسات للمدارس الابتدائية للبنات والبنين ، وبعض المدارس الإعدادية للبنات ، وحتى فى بعض المدارس المختلطة للبنين والبنات ، وبعض المدارس الخاصة الأجنبية . ولقد نجحت هذه التجربة نجاحًا ملحوظًا . ولما كانت القاعدة الأساسية فى أية استراتيجية ألا نكتفى بمجرد إصلاح نواحى الضعف ، وإنما نلجأ قبل ذلك وبعده إلى البحث عن « مكامن » القوة والنجاح فى عملنا ، فندعم هذا النجاح ، فإن الأسلوب الاستراتيجى السليم هو أن ندعم نجاح التجربة بنجاح أكبر .

(جـ) وهناك التزاوج والتكامل بين عمل البيت وعمل المدرسة فى المنظومة التعليمية، وهو تكامل ازداد أثره بتعليم الفتاة والأم ، حتى أصبحت بعض بيوتنا ـ لاسيما فى المدن ـ وكأنها ملاحق تعاون المدرسة وتدعم عمليها ، وقد كان هذا سببًا فى تفوق بعض أبنائنا من البيوت ذات الأمهات المتعلمات أو المثقفات .

(د) ثم هناك التزاوج بين المجهود الحكومى والمجهود الشعبى فى التوسع والارتقاء بمنظومتنا التعليمية ، وهو أمر محمود ، وإن كنا نلاحظ أن الجهود الشعبية التعليمية التى تمثلت فى قيام الجمعيات الأهلية الخيرية الإسلامية والمسيحية جميعًا قد تقلصت فى أعقاب سنة ١٩٥٢ . وهو أمر يدعونا إلى مزيد من المطالبة باستراتيجية تشجع الجهد الشعبى ، وتحفزه إلى مزيد من التعاون والتكامل مع الجهد الحكومى فى مجال التعليم .

(هـ) ثم هناك التعاون والتكامل بين العلم والعمل ، وبين التعليم والتدريب وبين معاهد العلم وسوق العمل ، وهذه ناحية أهملت بعض الشىء ، ويلزم العمل على بعثها وتنشيطها فى استراتيجية المستقبل . وما إقدام رجال الأعمال على التبرع لإعادة

بناء المدارس والمعاهد التى هدمها الزلزال الأخير سوى دليل على وعى أصحاب العمل ورجاله .

(و) وهناك أيضًا التعاون والتكامل بين التعليم والتثقيف وبين معاهد العلم ومؤسساته الثقافية ، وهذه ناحية أهملت كثيرًا فى الماضى . وقد آن الأوان فى استراتيجيتنا المستقبلة لأن نبعث هذا التعاون ، خصوصًا وأن الجهاز التنفيذى الحكومى يقوم على الجانب الأكبر من العمليتين فى التعليم وتعيين الخريجين .

(ز) ثم هناك الجمع والتكامل بين مفهوم « الحق » ومفهوم « الواجب » بين أبنائنا المتعلمين ، الصغار منهم والكبار على حد سواء . وإذا كانت ثورتنا المعاصرة قد ردت إلى الشعب حقه فى الحياة والتعليم والعمل ، إلا أنها بالغت فى إبراز مفهوم « الحق » ولم تعن كثيرًا بالحديث عن « الواجب » وضرورة تقاضيه من المتعلمين ، وهذا أمر خطير بالنسبة لمستقبل البلاد كله ، بل إنه قد جعل تيسير التعليم سبيلا إلى شىء من التراخى والتسيب فى أداء الواجب ، ذلك أن حصيلة التعليم التى ينالها الطالب فى حياته الأولى لم تترتب عليها واجبات مقابلة يجب أداؤها فى حياته العملية ، ذلك لأننا أسرفنا فى طلب الحق وأهملنا فى أداء الواجب ، مما جعل العملية التعليمية لا تؤتى ثمارها .

(ح) وهناك ناحية خاصة فى التزاوج بين « التعليم » من جهة و « الحياة العامة » بما فيها الحياة السياسية ، ذلك أن العملية التعليمية ينبغى دائمًا أن يكون لها مردود على الحياة العامة ، فالعلم والتعليم والتدريب لها مؤثراتها الأولى والهامة على حياة المجتمع ومستوى معيشته ، بل وحضارته . والتعليم والتربية إنما يصبان فى مجرى الحياة العامة للأمة . وقد سارت بلادنا على هذا النحو منذ بدأت نهضتها التعليمية فى أواخر القرن الماضى وأوائل هذا القرن العشرين ، وأثر التعليم والجامعات فى حياتنا القومية تأثيرًا رفع مستوى الفكر ومستوى الحياة العامة ، ولكن حدث ـ عندما أخذت الدولة بمزيد من الاشتراكية فى أوائل الستينيات من هذا القرن ـ أن جاء المؤتمر القومى فى عام ١٩٦٢ وجاءت معه فكرة تخصيص نصف مقاعد مجلس الشعب (الجهاز التشريعى) وتشكيلاته المحلية على الأقل لفئتى الفلاحين والعمال ، وتخصيص باقى المراكز والمقاعد لسائر فئات المجتمع (من المتعلمين فعليا فوق المتوسط والموظفين وفئات الرأسمالية

الوطنية الأخرى) . وبادر الكثيرون إلى التحمس لمناصرة هذه الفكرة ، وإن انطوت على تمييز ومفارقة بين المواطنين . وانتهى الأمر إلى أن أقر المؤتمر تخصيص نصف المقاعد على الأقل للفلاحين والعمال . وترتب على ذلك ـ أن حملنا فئة صغار الفلاحين والعمال أكثر من طاقتهم فى حمل عبء « التشريع » بالنسبة للمجتمع الجديد ، مع أن مثل هذا التشريع فى المجتمعات الحديثة أصبح صناعة يحتاج صاحبها إلى أن يكون قد نال قدرًا وافيًا من التعليم والخبرة والدراية والحنكة ، والتجربة العملية فى الحياة العامة بمفهومها الجديد الذى يلائم العصر ، بل يلائم المستقبل الذى نسير إليه فى عالم تداخلت مصالحه وتنوعت أسباب المطالب السياسية والاجتماعية والاقتصادية فيه . ومن هنا فقد بدأ الكثيرون منا يفكرون فى توسيع التفسير الذى حددنا به مفهوم نسبة الفلاحين والعمال . ونذكر فى هذا المجال أن المؤتمر القومى لعام ١٩٦٢ قد عرضت فيه فكرة هذا التوسيع ، فيكون الفلاح هو الذى تكون الزراعة مصدر رزقه الأساسى ويكون له من الملكية الزراعية والحيازة الزراعية ربع الحد الأعلى لنصاب الملكية الزراعية المعمول به فى ذلك الحين (٢٥ فدانا) وكذلك يعتبر كل مشتغل فى الصناعة أو التجارة أو العمل فى القطاع العام أو الخاص وشركاتها « عاملا » فى مجاله ، ولو لم يكن يكون بالضرورة «عاملا يدويا » بالمعنى الضيق ، فكل مهندس أو طبيب أو محاسب أو إدارى أو نحوه فى شركة أو مؤسسة انتاجية أو خدمية هو فى الحقيقة « عامل » يحسب ضمن العمال فى تلك المؤسسة ويجوز أن ننتخبه فى المجلس التشريعى المختص على هذا الأساس . ولعلنا نستطيع أن نعود اليوم فى استراتيجيتنا لربط التعليم بالحياة إلى مثل هذا التفسير الموسع ، ونكتفى مرحليا ، بأن يستعاض بتطبيق موسع للقوانين الانتخابية التى نطبق بها الدستور .

(ط) وهناك ناحية « الانفصام » بين أجيال المتعلمين وآبائهم وأجدادهم فى المجتمع المصرى ، فقد لوحظ أن من يتعلم من أبناء القرية المصرية كثيرًا ما ينتهى به تعليمه إلى الانقطاع بينه وبين قريته وأهله ممن فاتهم قطار التعليم ، ولوحظ أيضًا أن المتعلم كثيرًا ما يبحث عن عمل مكتبى يفضله عن العمل اليدوى الذى نشأ أهله فى أحضانه ، حتى لكأن التعليم قد انتهى بنا للانقسام إلى أجيال متعاصرة ، وذلك مصدر خطورة حقيقية علينا وعلى مستقبلنا كأمة تعمل فى ظل الترابط وعدم الانفصال

بين الأجيال . وينبغى لمنظومتنا التعليمية أن تستنبط من الأسباب ما يدفع عنا وعن شعبنا خطر مثل هذا الانقصام .

(ى) تلك نماذج من تاريخ تعليمنا ، وأثره على وحدة الأجيال وتماسكها ، وما أجدرنا فى الاستراتيجية المستقبلية أن نسعى إلى أن نجعل من التعليم فى مصر وسيلة للتماسك الشعبى الوطنى والقومى ، بدلا من أن يكون مصدر فرقة وانقسام .

٤ ـ أما عن التوصيات المختارة لاستراتيجية المستقبل ، بدءًا بالحلقة الأولى التى تسبق المرحلة المدرسية . وهى مرحلة الحضانة ورياض الأطفال فى سن الثانية والثالثة للحضانة ، والرابعة والخامسة بالنسبة لرياض الأطفال . وهذه المرحلة ذات السنوات الأربع ـ هى فى حقيقة الأمر ـ ليست مرحلة تعليمية ، وإنما هى مرحلة رعاية للطفولة رعاية صحة وتهذيب عن طريق اللعب ، مع بدايات بسيطة على طريق التعليم فى آخر مرحلة الرياض ، وهى أقرب إلى تعويد الطفل الصغير على النظام والعيش فى جماعة من أقرانه خارج نطاق الأسرة ، بل إنها فى أوائلها (لاسيما أيام الحضانة) مرحلة إيواء ورعاية لا تكاد تمت للتعليم بسبب . ومن هنا تصر دول العالم كله على اعتبارها خارج نظام «السلم التعليمى » المتعارف عليه ، والذى لا يبدأ فى أغلب بلاد العالم قبل سن السادسة ، ونحن لا نطالب بالخروج على هذه القاعدة العالمية ، وخصوصًا أن مرحلة الحضانة لا تشمل أكثر من ٥٪ من جموع الأطفال فى سن الثانية ، وأغلبهم فى كنف وزارة الشئون الاجتماعية وجمعيات الطفولة وليسوا فى كنف وزارة التعليم ، كما إن مرحلة الرياض لا تشمل فى مصر حتى الآن أكثر من ٨٪ إلى ١٠٪ (على الأكثر) من عدد تلاميذ الفئة العمرية التى تشمل سن الرابعة وسن الخامسة .

٥ ـ لكن مرحلة رياض الأطفال تحتاج إلى شىء من التفصيل فيما يختص بالتوصية المتصلة بها ، ذلك أن عدد الأطفال فى مرحلتها العمرية يبلغون ما يزيد على مليونين ونصف المليون ، لا تصيب العناية منهم غير ٨٪ إلى ١٠٪ كما ذكرنا ، وليس لهذه الفئة « ولى شرعى » واحد مسئول من ناحية الدولة . فرعاية أبناء الرياض مقسمة بين : وزارة التربية والتعليم (وإلى حد قليل وزارة الشئون الاجتماعية) وقطاع التعليم الخاص والجمعيات وبعض الهيئات ، كما يرعى الأزهر الشريف ما تبقى من الكتاتيب وفصول

تحفيظ القرآن الكريم ، وتلك حال تضيع معها مسئولية الدولة وتتفرق الاختصاصات ومن ثم فإننا نوصى بأن تتولى وزارة التعليم المسئولية عن هذه المرحلة ، فتمد عنايتها بمدارسها إلى المدارس الخاصة والأجنبية التى ترعى أطفالنا . وأن نتيح الفرصة ـ فى الوقت نفسه ـ لإنشاء مدارس خاصة جديدة . والعمل بجدية على إزالة العقبات أمام قيام هذه المدارس ، وتقرير إعفاءات مناسبة لمن يقوم بإنشائها ، وذلك على غرار الإعفاءات التى يتمتع بها المستثمرون فى مجالات الصناعات والتجارة ، وغيرها . كذلك على الوزارة أن تتوسع فى مدارس الفصل الواحد لتدعم عمل فصول الرياض ، بالنسبة للفقراء فى ريف مصر الذى يكاد يكون محروما تماما من مدارس الرياض . وعلى الأزهر أن يزيد من مضاعفة فصول تحفيظ القرآن الكريم . وهكذا تمتد رعاية الدولة إلى هذه المرحلة الأولى من تنشئة الأطفال الصغار .

٦ ـ ثم ننتقل إلى مرحلة الإلزام والتعليم الأساسى ، ويلاحظ أننا ترددنا فى نظامنا فى هذه المرحلة ، فضمت مرحلة التعليم الإعدادى (٣ سنوات) إلى مرحلة التعليم الإبتدائى (٦ سنوات) ، ثم عدلنا عن ذلك باختصار المرحلة الابتدائية إلى خمس سنوات، وصدر بذلك قانون من مجلس الشعب، وهو قانون واجب التنفيذ والاحترام وقد كان المجلس القومى للتعليم وجميع أهل التربية فيه يجمعون (ويؤكدون فى العديد من التقارير السنوية على أن ما يحتاج الاستيعاب فيه إلى ست سنوات عمرية لا يمكن أن يتم « استيعاب » مادته (بما فيها اللغة العربية بالنسبة لجميع المدارس ، ولغة أخرى فى حالة بعض المدارس الخاصة والأجنبية) فى خمس سنوات . ولكن رغم هذا يمكن أن ندع التجربة الجديدة تنال حظها من التجريب قبل أن نفكر فى إعادة السنة السادسة إلى التعليم الابتدائى ، ولقد عرضنا لهذه النقطة فى مرحلة سابقة من هذا التقرير . ورأينا أنه قد يكون من الواجب، وقد سرنا على طريق تخفيض السلم التعليمى الابتدائى بمدة عام أن نعود لإحياء المرحلة « التحضيرية » السابقة لمرحلة التعليم الابتدائى . وبعبارة أخرى نعمم مرحلة رياض الأطفال فنتيحها لجميع أطفال الريف بعد أن قصرناها حتى الآن على أبناء المدن بل وأبناء المتيسرين من أهل مصر وانطوى ذلك على إجحاف بحق العدالتين الثقافية والاجتماعية بل والسياسية بين أطفال المصريين .

٧ ـ ونصل الآن مرحلة التعليم الثانوى العام وما فى مستواه ، فهى مرحلة جديرة

بالعناية فى الاستراتيجية المنشودة ، إذ إنها لا تعتبر ختام مراحل التعليم العام والتى يتم فيها تزويد المواطن بالمعلومات والمعارف والأفكار التى تهيئه لأن يخرج إلى الحياة العامة فقط ، وإنما هى كذلك تعد الطالب للتقدم إلى التعليم الجامعى والعالى ، وهى فوق ذلك تعتبر الجواز للاعتراف الدولى للقبول بالتعليم الجامعى فى الخارج ، وتكون الإجادة والتجويد فيها ضروريين للحصول على هذه المعادلة الدولية ، والاعتراف بشهادتنا الثانوية المصرية .

٨ ـ وهناك مشكلة خاصة بانتهاء مرحلة الدراسة الثانوية العامة وامتحانها ، فقد تبين فى السنوات العشرين الماضية أن التزاحم على الحصول عليها ـ والولوج منها إلى الجامعة ـ جعل من امتحان هذه الشهادة ما يشبه « المحنة » القومية . ولا يكاد يكون هناك بيت فى مصر لا تقوم فيه مشكلة لابن أو ابنة أو قريب يدخل امتحان هذه الشهادة فى كل عام .

كما إن نظام الامتحان لهذه الشهادة ناله الكثير من التعقيد ، الذى يجعل منه امتحانا للحفظ والمذاكرة المكثفة والمضنية ، مع انحصار اختبار الذكاء فى عدد محدود من أوراق الامتحان وأسئلته . فضلا عن أنه امتحان يزيد عدد مواده على طاقة الطالب المتوسط وله أكثر من شعبه واحدة وليس له ملحق فى العام نفسه ، وتشترط الجامعات أن يؤديه الطالب فى ذات العام الذى يتقدم فيه إلى الجامعة .

ولقد سبق للمجلس أن اقترح فى تقريره عن العام الماضى (١٩٩٢) نظامًا لتفادى الأزمة فى هذا الامتحان ، كما تناوله هذا التقرير (١٩٩٣) من قبل ، ونعود إليه فى هذه التوصية فنؤكد على : أن يتبع فى امتحان الثانوية العامة ما سبق أن اتبع فى امتحانات الجامعات ، وهو ألا يعاد امتحان الطالب فيما سبق أن نجح فيه . فإذا رسب الطالب فى عدد من مواد الامتحان ـ أعاد الدراسة فى هذه المواد التى رسب فيها دون غيرها فى السنة التالية ، ثم يتقدم للامتحان ويحصل على « الدرجة الفعلية » التى يقررها الممتحنون ، وليس على الحد الأدنى للنجاح كما هو معمول به فى الجامعات . وظاهر أن هذا سيترتب عليه إخلال بمبدأ تكافؤ الفرص ، إذ إن بعض الطلاب سيجتازون امتحان الشهادة الثانوية العامة دفعة واحدة وفى امتحان واحد ، ولكن بعضهم الآخر

سينجح على دفعتين وعلى سنتين أو أكثر ، ولكن هذا الأمر يمكن تداركه بوضع نظام جديد للتنسيق بين الطلاب فى القبول بالجامعات .

وفى ضوء تكاثر الشكوى واشتدادها من جانب الطلاب وأولياء أمورهم رأت الدولة هذا العام (١٩٩٣) أن تتحاشى هذه « المحنة » التى تسبب فيها نظام الامتحان ذاته وهو الذى يعتبر أشد قسوة وصرامة من بعض نظم امتحانات الشهادة الثانوية المناظرة فى البلاد الأخرى ، بل إنه قد سبق لنا أن أوصينا أكثر من مرة فى تقارير المجلس القومى للتعليم بأن نظام « التشعيب (إلى شعبة أدبية وشعبة علمية تتبعها أحيانا شعبة ثالثة للرياضيات) . . . مثل هذا التشعيب والتخصص أمر مبكر جدًا بالنسبة للطالب فى سن السابعة عشرة (نهايةالسنة الأولى من المدرسة الثانوية) . وقد جاء اتجاه الدولة الأخير فى إعادة النظر فى قانون امتحانات الشهادة الثانوية العامة متمشيًا مع هذا الرأى فقسمت المواد الدراسية على أساس مواد إجبارية (كاللغات) ومواد اختيارية . ويختلف اختيار الطالب لهذه المواد الأخيرة بحسب ميوله وبحسب احتياجات بعض الكليات فى الجامعات لمواد معينة هى أقرب وأكثر ضرورة لتخصص تلك الكليات واتجه القانون الجديد (١٩٩٤) إلى أن تقل جملة عدد المواد التى يمتحن فيها الطالب عن العدد الذى كان يصل إليه فى امتحانات الثانوية العامة السابقة . ويتم التخفيف فوق ذلك بأن يجرى الامتحان على « دورتين » : أولاهما عند نهاية الدراسة فى السنة الثانية بالمدرسة الثانوية ، حين يؤدى الطلاب امتحانًا لعدد من مواد الدراسة ، وتأتى الدورة الثانية فى نهاية الدراسة بالسنة الثالثة من المدرسة الثانوية . وتحسب نتيجة الامتحان النهائى على أساس مجموع امتحان الدورتين .

وظاهر أن هذا التعديل ستترتب عليه « إيجابية » جديدة نرجو أن تخف معها رهبة هذا الامتحان ومحنته ، وإن كانت هناك « مسألة » أخرى ، هى أن صافى « محصلة » السلم التعليمى اللازمة للإعداد لشهادة الثانوية العامة يخشى أن ينخفض بعض الشىء فيصبح على كل حال أقل من « التحصيل » فى امتحان لكل المواد لا يتم إلا بعد دراسة متصلة وامتحان موحد لكل المواد يجرى دفعة واحدة فى نهاية أحد عشر عاما من الدراسة والتحصيل وفقا للنظام الحالى .

ولكنْ هناك ملاحظتان فى هذا الصدد هى :

(أ) إن التعديل الجديد قد لا يؤثر كثيرًا فى مستوى التحصيل والأداء بالنسبة لطائفة محدودة من الطلاب ، وهم أولئك الذين سبق لهم قضاء عامين دراسيين فى مرحلة رياض الأطفال ، أى قبل المرحلة المدرسية الابتدائية ذاتها . وهم أبناء المتيسرين من سكان مدن مصر ، وإن كان عدد هؤلاء الطلاب قليلاً ومحصورًا فى « المحظوظين » منهم ، وهو ما يقدر العارفون من أهل التربية أنه عدد يدور حول ٨٪ ، من مجموع الأطفال فى سن الرابعة والخامسة من أطفالنا الصغار .

(ب) أما بقية الأطفال ، لاسيما فى ريف مصر ، وهم الذين لا يكاد ينالهم أى حظ من الإيواء والإعداد قبل المدرسة ، لأنهم لا يدخلون الكتاتيب ولا يلحقون بفصول حفظ القرآن الكريم ، ولا يكادون يعرفون شيئًا عن مرحلة « الحضانة » أو مرحلة «الرياض » . . . مثل هؤلاء فاتهم القطار حتى الآن ، ولا يجوز أن يستمر وضعهم هذا حرصًا على مستقبل هذه الأمة فى القرن القادم . ونحن نوصى (كما قلنا فى قسم سابق من هذا التقرير) بضرورة أن تتولى وزارة التربية والتعليم (وهى المسئولة أساسًا عن العملية التعليمية فى مرحلتها العامة) . . . تتولى هذه المسئولية القومية والخطيرة ، وتضع نظامًا وبرنامج عمل ينتهيان بنا ـ قبل نهاية هذا القرن ، وقبل انقضاء « عقد » الطفولة القومى فى مصر ـ يعنيان بكل متطلبات هذه المرحلة قبل المدرسية لجميع أطفال الجيل الجديد .

ولعل هذه التوصية الواقعية أن تتيح للغالبية العظمى من أطفالنا ، وقبل سن المدرسة الابتدائية بعض ما يعودهم على الحياة المدرسية التى يقبلون عليها ، وما يجعلهم يعتادون النظام والانضباط المشترك والشعور بعدالة الفرص فى مطلع حياتهم ، وما يلقنهم بعض ألوان المعرفة ومبادئها الأولية البسيطة ، فيجدون فى ذلك كله وغيره «قاعدة » مناسبة للسلم التعليمى القومى . . .

٩ ـ أما عن التعليم الفنى ـ وقد عالجنا بعض مشكلاته فى هذا التقرير ـ فإننا نوصى بأن يصفى تدريجيا نظام المدارس الإعدادية الفنية التى تدرس لثلاث سنوات بعد المرحلة الابتدائية ، فهو نظام لا يعطى المستوى الكافى من التعليم الفنى والتدريب . على أن

يتم التوسع ـ بدلا من ذلك فى نظام مدارس السنوات الدراسية الخمس ـ بعد الإعدادية، فهى ذات مستوى جيد من الأداء . ويمكن التركيز فى طلب المعونة الخارجية (الجارى بحثها الآن) على دعم العمل والدراسة والتدريب وزيادة التجهيزات فى هذه المدارس ، ثم إدخال نظام الحصول على تصريح بممارسة المهنة لخريجى هذه المدارس ، وذلك بالتعاون بين وزارة التعليم ووزارة القوى العاملة . مع تنظيم ممارسة المهنة ، وتنظيم معاونة الخريجين على العمل فى الميدان والحرفة أو المهنة المناسبة ، باعتبار ذلك من ألزم متطلبات هذا التعليم .

ويقتضى الأمر أن تدرس الدولة العلاقة بين التعليم الفنى واحتياجات سوق العمل الفعلية ، إذ إن بطالة خريجى مثل هذا التعليم تنطوى على شىء من الخطورة ، أو الشعور بشىء من الظلم الاجتماعى بالنسبة لمن لا يجدون عملا بعد تخريجهم . وهذه ناحية اجتماعية تحتاج إلى العناية .

وكذلك ينبغى استمرار العناية بالنابهين والمتفوقين فى هذا التعليم ، لفتح الباب لمزيد من التدريب الحرفى لهم ، أو بفتح باب الالتحاق بالجامعات أمامهم بأكثر مما هو قائم الآن .

١٠ ـ وبالنسبة للتعليم الأزهرى : يوصى بأن يعنى الأزهر وهيئاته وأجهزته بدراسة وسائل تحسين الأداء فى العملية التعليمية التى لا تزال تكتنفها بعض المصاعب بسبب ما يعرف فى الأزهر بازدواجية التعليم ، حيث يجمع التلاميذ والطلاب بين مقررات الدراسة الأزهرية التقليدية ومقررات العلوم الحديثة . ويلاحظ بصفة خاصة أن حفظ القرآن الكريم ودراسته لا يزالان بحاجة إلى التدقيق فى مستوى الحفظ والفهم وحسن الأداء . ولاشك أن القرآن الكريم ينبغى أن يبقى دائمًا عصب الدراسة الأزهرية بجميع مراحلها ، بل عصب العمل فى الأزهر كله .

كما نوصى ، فى الوقت ذاته ، بدراسة إمكان التوسع فى نظام تحويل الطلاب المتعثرين فى نهاية المرحلة الإعدادية والمرحلة الثانوية بمعاهد الأزهر إلى الصفوف المناسبة بالتعليم الفنى التابع لوزارة التربية والتعليم أو لمعاهد التعليم الفنى فوق المتوسط ، لأن الملاحظ الآن أن جميع تلاميذ المعاهد الأزهرية ليس أمامهم إلا طريق الجامعة . وهذا

ينطوى على كثير من المخاطرة بالنسبة للجامعة ومستقبلها ، وبالنسبة لمن ينتظر أن يفيض عددهم (مستقبلاً) عن أن تستوعبهم جامعة الأزهر من خريجى المعاهد الأزهرية ، وهؤلاء ستنطوى بطالتهم على خطورة بالغة .

أما عن جامعة الأزهر : فإننا نوصى بأن يتم فيها إنشاء كلية ثانية ، أو كليتين أخريين ، للتربية وتكوين المعلمين ، وأن تعنى الجامعة بتكوين شعب وكلية واحدة على الأقل لتخريج المشرفين الاجتماعيين والمشرفات الاجتماعيات ، الذين تمس الحاجة إليهم بمدارس وزارة التربية والتعليم ، حيث يندر أن نجد الآن مشرفا أو مشرفة اجتماعية من خريجى الأزهر وجامعته ، مع أن الحاجة إلى التوجيه الدينى الأزهرى من المشرفات والمشرفين فى مدارسنا الحديثة ظاهرة تمامًا .

وسيقتضى الأمر لنجاح تجربة تكوين مشرفين أزهريين ، أن يبدأ الأزهر فورًا فى تكوين كوادر من أعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم فى كليات الجامعة التى تخرج المشرفين والمشرفات .

١١ ـ وهناك مشكلة ترتبت على قصور إمكانات مرحلة التعليم العام عن الوفاء باحتياجات البلاد الفعلية ، وهى تفاقم ظاهرة الأمية فى البلاد بشكل يثير التساؤل ، إذ إن مصر سبقت كثيرًا من بلاد العالم فى مجال تعميم التعليم العام منذ قرابة القرنين ولكنها مع ذلك لا تزال تعانى من تفشى الأمية بين أبنائها . ورغم كل الجهود التى بذلت بصفة خاصة منذ عام (١٩٥٢) فإن تزايد السكان ـ على مدى قرابة الخمسين عاما ـ قد طغى على كل زيادة فى إمكانات التعليم ، لدرجة أن الفجوة أخذت تتزايد بين وسائلنا التعليمية وقدراتنا على أن نهيئ التعليم للجميع ، ومن هنا فما يزال يضاف إلى رصيد الأمية ، كل عام ، قرابة ربع مليون ممن يفوتهم قطار التعليم أو يتسربون من مراحله الأولى ، وهو قدر هائل لا ينبغى أن نتركه لكى يصبح نحو ثلث سكاننا أميين أمية كاملة أو شبه كاملة . ولا يستطيع بلد معاصر أن يلاحق المسيرة العالمية الحاضرة أو المستقبلة وهو لا يشارك بكل طاقته البشرية فى بناء الحياة .

وعلينا أن نعيد النظر بصورة جادة وحازمة فى استراتيجيتنا فى مكافحة الأمية الكتابية من جهة ، والأمية الثقافية والأمية المهنية من جهة أخرى . ويوصى فى هذا المجال بما يأتى :

(أ) العدول نهائيًا عن سياستنا الحالية فى النظر إلى مكافحة الأمية ، على أنها «واجب عام» تتولاه الأجهزة التنفيذية والسياسية على أسس تطوعية ، دون تحديد المسئوليات عن التنفيذ . ويلاحظ أن محو الأمية لا يزال حتى الآن نشاطا لا تتولاه جهة واحدة مسئولة فى الدولة . فهو نظـام « لا ولى أمر له » من الناحية العملية الدستورية إذ تتولاه جهات عديدة دون ضوابط محددة ، فهناك : وزارة التربية والتعليم ، والجهات الطوعية الحكومية أو شبه الحكومية ، والمصانع التى تحاول محو أمية عمالها ، والقوات المسلحة ، وغيرها من الأجهزة القومية ، ولكن ولايتها على الأمية محدودة النطاق . ومن ثم يوصى بأن توجه الولاية والمسئولية الكاملة إلى وزارة التربية والتعليم التى هى الجهاز الأساسى لتولى مثل هذه العملية .

(ب) أن يقسم الأميون فى مجموعتين عمريتين : أولاهما : مجموعة الصغار والبالغين ـ من الجنسين ـ ممن هم أقل من ١٥ أو ١٦ عاما والذين فاتهم القطار أو تسربوا من المدارس ، وعددهم نحو أربعة ملايين ، والبالغون وهم أولى الناس بالعناية وأحوجهم إلى اللحاق بالقطار قبل الخروج بجهلهم إلى الحياة فى سن توجههم إلى الانحراف إذا بقوا بغير علم ولا عمل ، ويكونون نواة لما نعانيه الآن من انحراف بين شبابنا ، وهؤلاء تتولاهم وزارة التعليم فى مدارسها وبعد الظهر وتوفر لهم دراسات مركَّزة لمدة سنتين ، تعوضهم بعض مافاتهم من مبادئ القراءة والكتابة والحساب والمعلومات العامة ، وتمنحهم فى نهايتها « مصدقة » محو أمية ، وهذا سيحمل الوزارة ومدارسها الكثير ، ويستدعى تجنيد ما يقرب من نصف المعلمين لهذا العمل الإضافى ، ولابد من صرف حوافز وأجور إضافية لهم عن ذلك . كما ينبغى تقديم نوع من الأجر الحافز للتلاميذ أنفسهم (ولو فى صورة بدل تغذية) وهذا ما لجأت إليه بعض البلاد الأخرى لأن التحاق التلاميذ بهذه الدروس يجب أن يكون « إلزاميا » .

ولا بأس من أن يتبع فى تنظيم هذه الدراسات للصغار نظام « مدرسة الفصل الواحد » الذى سبق أن اقترحه المجلس ، ونفذ فى نطاق ضيق ، وتكون هذه المدارس ملحقة بمبنى المدرسة الأساسية الكبيرة .

(ج) أما الأفراد بين سن السادسة عشرة وسن الثلاثين ، فيمكن أن يشملهم نظام

«تعليم الكبار » ، على أن يقتصر على تعليم مبادئ القراءة والكتابة ، مع إعطاء جرعة أكبر من الثقافة والمعلومات العامة . ومن المفيد أن تشتمل الدراسة على قدر من التدريب الحرفى أو شبه المهنى . وهذا النظام سيكون أقل تكلفة ، ويصح أن يكون مداه لمدة عام واحد للفرد ، وفى حدود إمكانات المدارس ووزارة التعليم ، ويقتضى صرف الحوافز فيه للمدرسين . كما إنه سيكون نظامًا طوعيًا وليس إلزاميا بالنسبة للدارسين من الجنسين .

أما الفئات التى جاوز أصحابها عمر الثلاثين ، فيمكن بأن يشجع فيه أصحابه على الالتحاق ببعض دروس تعليم الكبار ، بقدر ما تسمح به ظروفهم .

وجدير بالذكر أن هناك نوعًا من الأمية لا نلتفت إليه كثيرًا ، وهو الأمية فى إتقان الكتابة بالخط العربى ، وقد كانت مدارسنا الابتدائية تعنى فى الجيل الماضى بتنمية المهارة فى الكتابة بالخط العربى : « الرقعة » و « النسخ » و « الثلث » ، والعناية أيضًا باستخدام « المشق » الذى يدرب التلميذ على محاكاة الخطوط الجميلة . . . ولكن هذا التقليد الحميد أهمل فى الجيل الأخير إهمالا يكاد يكون تامًا . ومن هنا ساءت الخطوط بدرجة ظاهرة . ومن ثم يوصى بإعادة ذلك التعليم إلى مدارسنا الابتدائية ، لعلنا بذلك نستعيد التذوق الفنى للخط العربى الجميل ، ونحسن أداء الكتابة بين أجيال تلاميذنا المقبلة .

١٢ ـ وفيما يتعلق بمشكلات التعليم العام (وتشمل التعليم الأساسى والثانوى العام والثانوى الفنى وما يعادلها من معاهد الأزهر) ، نورد بعض التوصيات التى تتصل بتكوين « المعلم » فى كل هذه المراحل . فمن المسلمات بين رجال التربية أن «المعلم » هو المفتاح الأول للعملية التعليمية كلها . وبدونه لا يمكن تحقيق أية استراتيجية . وقد سرنا فترة طويلة ، وغالبية معلمى مدارسنا من خريجى معاهد التربية القديمة (التى صفيت الآن) . وقد سبق للمجلس القومى للتعليم أن اقترح أن يستعاض عن طائفة المعلمين ذوى المؤهل المتوسط ، بطائفة جديدة تحل محلهم تدريجيًا من ذوى المؤهل العالى . فأنشئت كليات التربية الجديدة فى كل الجامعات ، وأضيفت إليها منذ عامين كليات « نوعية » . وعلى الرغم من أن الكثير من كليات التربية الجديدة

لا يزال يفتقر إلى هيئات التدريس ذات التأهيل الرفيع ، فإن المجلس القومى للتعليم يأمل أن تتحقق توصياته السابقة بضرورة تزويد مثل تلك الكليات جميعا بمزيد من ذوى المؤهلات الرفيعة وبسائر الإمكانات ، لتسمو إلى مستوى المهمة المرجوة منها . ويقوم العمل فى تلك الكليات وفق نظامين مختلفين ، فكان بعض كليات التربية يقبل خريجى كليات الآداب والعلوم ، ويعطيهم دراسات ودبلومات فى أصول التربية (كنظام معاهد التربية العليا السابقة التى انتهى العمل بها) لمدة عام . وبعضها يجمع بين دراسات العلوم والمواد العلمية وبين دراسة أصول التربية كلها فى أربع سنوات ، وهذا المستوى الأخير لا يخلو من نواحى النقص والقصور لصعوبة الجمع بين الناحيتين فى أربع سنوات (بدلا من خمس) .

ونوصى بأن تقوم الاستراتيجية على ما يأتى :

(أ) أن يعاد النظر فى عمل كليات التربية جميعا ـ بما فيها الكليات النوعية ـ بحيث تصبح المدة المقررة للدراسة فيها خمس سنوات بدلا من أربع ، حتى يتحقق الجمع بين دراسات المواد العلمية ودراسات أصول التربية والتدريب عليها . وأن تزود بالعدد الكافى من أعضاء هيئة التدريس المتخصصين ، وكذلك بعدد مناسب من البعثات العلمية التى توفد إلى الخارج فى أقرب فرصة ممكنة ، ليعودوا لإثراء العمل والأداء بالكليات فى مستقبل قريب ، ومثل هذه الإجراءات وغيرها يمكن أن تعين على الارتقاء بمستوى كليات التربية لتصبح بالتدريج كليات « قمة » فى مقدمة الكليات المهنية المناظرة ، بحيث تقصد كلية المعلمين من أجل ذاتها ويكون لخريجيها الاعتبار بين خريجى الكليات المهنية المناظرة .

(ب) أن تزود كل كلية بمدرسة تجريبية واحدة ، على الأقل ، فى كل من المرحلة الإعدادية والمرحلة الثانوية (أى مدرسة من مستوى التعليم الأساسى وأخرى من المستوى الثانوى) لتكونا مركزين لتدريب طلاب الكلية ومقرًا « للتجريب » ، بالنسبة لأية تعديلات مستقبلية تدخلها الوزارة على برامج الدراسة ومقرراتها فى التعليمين الأساسى والثانوى ، وبذلك لايسمح مستقبلا بإدخال التعديلات إلى المناهج والمقررات فى مدارس الدولة وغيرها ، قبل أن تكون قد جربت وثبتت صلاحيتها للتعميم .

(جـ) أن يعاد النظر فى المعاملات المادية التى تتبع بالنسبة لخريجى كليات التربية فى صورتها الجديدة ، وأن يوضع نظام لقبول الطلاب فى كليات التربية ، بحيث يشجع النابهين من خريجى المدارس الثانوية على دخول تلك الكليات .

(د) التأكيد على ما سبق أن أوصى به المجلس القومى للتعليم ، من ضرورة إعادة النظر جذريًا فى نظرة الدولة إلى « مهنة التعليم » فهى المهنة الحاكمة بالنسبة لمستقبل البلاد ، ولابد لهذه المهنة أن تلقى من التقديرين المادى والمعنوى ما يتناسب مع جلال المهمة القومية التى يرجى أن ننهض بها .

١٣ ـ وهناك لون خاص من رعاية المدرسين فى مدارسهم وأثناء حياتهم الوظيفية . ونوصى بأن يكون من استراتجيتنا أن نتيح للمدرس أفضل الظروف وأنسبها لعمل مرغوب فيه نسبيا . فمهنة التدريس قد تكون من أشق المهن وأدقها ، ولابد من أن تتاح ألوان الرعاية الصحية والاجتماعية والثقافية للمدرس ، وأن تنظم للمدرسين ولأسرهم الأندية الملائمة ـ لاسيما فى مناطق الريف وأن يتاح لكل منهم فرصة الابتعاث فى بعثة تجديدية (لمدة ثلاثة أشهر مثلا) يسافر فيها إلى بلد آخر ليتصل بإخوانه العاملين فى مجال المهنة ، وينقل عنهم ما يصلون إليه من ألوان التجديد فى العمل . على أن تتاح هذه الفرصة مرة واحدة فى كل سبع سنوات .

كذلك نوصى بأن تتاح أمامهم فرص « الإعارة » للعمل فى البلاد العربية الشقيقة أو البلاد الأفريقية أو بعض البلاد الإسلامية (خصوصا بالنسبة لمدرسى الأزهر) ، وأن تتداول هذه الفرصة بينهم فى حدود أربع سنوات أو خمس خلال حياة المدرس ، ففى ذلك تجديد وتوسيع للخبرة ، ودعم وبناء لدور مصر الثقافى الكبير فى تلك البلاد فضلا عن إتاحة الفرص لتحسين مستوى الحياة . على أن يطبق ذلك على كل من المدرسين والمدرسات ، وكذلك للعاملين فى مجال التوجيه أو الإدارة المدرسية . كما يجب أن يطبق أيضًا على هيئات التدريس بالجامعات والمعاهد العليا .

١٤ ـ وجدير بالذكر أن حالة المدرسات (والأمهات منهن بصفة خاصة) تحتاج إلى مزيد من الرعاية فى الاستراتيجية التى نحن بصددها . ولابد من أن نسلم بأن خروج المرأة المتعلمة إلى العمل ترتبت عليه نتائج بعيدة الأثر ، فقد جاء على حساب مهمتها

الأصيلة فى رعاية الطفولة وتنشئتها الأولى . وكان ذلك من قبيل « الاقتصاد القومى الخادع » لأننا نضحى بما هو « أثمن » فى سبيل تحقيق ما هو « أدنى » . ومعنى هذا أن تعليم الفتاة والأم قد يصبح اقتصادًا مقلوبا إذا لم نصحح الوضع ونوازن بين ضرورة العمل الطارئة وضرورة الحفاظ على رسالة الأسرة الأصلية .

ومن هنا نوصى بأن تقوم استراتيجيتنا فى عمل المرأة المتزوجة (سواء أكانت معلمة أم غير معلمة) على أساس أن تكون هناك إجازة للوضع ورعاية الطفولة ، تمنح للمرأة ثلاث مرات فى حياتها العاملة بأجر مدفوع لمدة سنتين فى كل حالة وضع لطفل ، منها سنة بأجر كامل وسنة بنصف أجر . ولكى لا يساء استخدام هذا الاقتراح فيؤدى إلى رفع الضوابط عن تزايد السكان بما لا يتفق وسياسة تنظيم الأسرة ، فإنه يكتفى فى منح إجازات أخرى لاحقة بأن تكون بغير أجر مدفوع .

١٥ ـ وفيما يتصل بالكتاب المدرسى والمكتبات ومكانها من استراتيجية المستقبل فالواقع أن الكتاب كان على الدوام ـ وسيبقى ـ دعامة أساسية بالنسبة للتعليم وللثقافة . وهو نقطة ضعف أساسية فى منظومتنا التعليمية ومنظومتنا الثقافية جميعًا . وتقتضى رعاية تعليمنا وتطويره نظرة خاصة إلى الكتاب المدرسى ، الذى نطبع منه ملايين النسخ كل عام ، ولكن الحصيلة منها تقصر عن أن تفى بحاجاتنا الأساسية وربما كان الضعف فى الكتاب المدرسى راجعًا لعنايتنا فى إعداده « بالكم » المتصل بالاستظهار والحفظ ، أكثر من العناية « بالكيف » الذى يهتم بتربية التفكير والتأمل لدى التلاميذ ، والعناية بالفهم والاستنباط وربط الحقائق بعضها ببعض ، وربط معلومات الكتاب بواقع الحياة ، وبالبيئة وأنماط الحياة المحيطة بالتلاميذ . كما إن الخسارة قد ترجع أيضًا إلى الإسراف فى حجم الكتاب ، وسوء إخراجه ، وطغيان النص على الرسومات والصور التوضيحية المشوقة ، ولذلك يوصى بإعاة النظر جذريًا فى مضمون الكتاب المدرسى وشكله وإخراجه .

كما نجدد التوصية بأن يكون الكتاب المدرسى من نوعين ، واحد للتلاميذ ويشمل :

(أ) كتاب القراءة التعليمية .

(ب) كتاب ثقافى يصرف لكل تلميذ ، ويكون الغرض منه تشجيع القراءة التى يشرف عليها المدرس ويوجهها فى حصص خاصة لهذا الغرض (ولو بمعدل مرتين فى الأسبوع ، وتخصم الحصتان من مجموع حصص التدريس) .

والنوع الثانى من الكتاب هو للمدرس ، وينقسم قسمين أيضًا :

(أ) كتاب للمادة يشرحها بصورة مطولة عما يصرف للتلاميذ .

(ب) كتاب للتقويم والأسئلة النموذجية وإجاباتها ، ويكتفى بصرف هذا الكتاب للمدرس الذى يختار منه مختارات يعرضها على التلاميذ على مدار السنة (وليس فى آخر العام فقط) .

كما نوصى بتوجيه كل العناية إلى مكتبات المدارس التى أهملت فى السنوات الأخيرة . فبعض مدارسنا توجد بها غرف مكتبات هى أقرب لمخازن الكتب القديمة منها إلى المكتبات بمفهومها الحديث . ومن ثم ينبغى أن يراعى فى مدارسنا الجديدة التى نبنيها أن يكون بكل مدرسة جزء مخصص للمكتبة وقاعة للقراءة ، وأن نسعى فى المدارس المحرومة بأن ندبر لها أسباب هذا النشاط التعليمى والتثقيفى . وأن نشجع المدرسة على أن يكون بها « مكتبة للفصل » فى فصول المدارس الابتدائية ، « ومكتبة للمدرسة » فى المدارس الإعدادية والثانوية وما فى مستواها ، وأن نشجع كل تلميذ على أن يحتفظ بعدد من الكتب الثقافية التى تصرف له (فى المرحلتين الاعدادية والثانوية) لتكون نواة لمكتبة صغيرة يضمها فيما بعد الى (مكتبة الأسرة) ، بحيث يصبح فى نهاية فترة استراتيجيتنا هذه (٢٠ عاما) لكل أسرة مصرية متعلمة ، مكتبة صغيرة خاصة بها .

١٦ ـ المبانى المدرسية :

إن القول بإمكان القيام بالتدريس فى أى مكان وتحت أية ظروف ، إنما ينطبق على ظروف الماضى ، ولكنه لم يعد مقبولا فى عصرنا . أما « الدراسة » بمفهومها الحديث فلابد لها من أبنية ومرافق ومعامل ومختبرات وقاعات مبنية ، تؤدى أغراضًا متنوعة من العملية التعليمية .

ولقد مرت مصر بعدة مراحل من بناء المدارس ومرافقها فى المدن والريف ، وفى

ظروف وملابسات مختلفة ، وجاءت فترات كانت المجالس البلدية وهيئات الحكم المحلى تعنى أشد العناية ببناء المدارس ، وإن كان على نطاق « نموذجى » تصعب محاكاته : كذلك سعت الجمعيات الخيرية المصرية لبناء معاهدها الخاصة ، كما إن الأزهر فى مقره الكبير بالقاهرة ـ وفى فروعه الكثيرة بمدن الريف ـ أنشأ مثل هذه المعاهد الأزهرية . وجاء وقت كانت لنا فيه مؤسسة خاصة للمبانى المدرسية الحكومية ، وإن كان جهدها قد انحسر ليعود من جديد .

وهانحن ـ فى الآونة الحاضرة ، وبعد كارثة الزلزال (اكتوبر ١٩٩٢) التى هدمت عددً امن المدارس ـ نبدأ حركة كبيرة استجاب لها رجال الأعمال والهيئات الوطنية والجمعيات والأفراد ، حتى خرجنا ببرنامج لإعادة بناء منشآت المدارس على نظم جديدة وافية .

وينبغى ألا تكون هذه الحركة هى آخر ما ينتهى إليه المطاف ، وإنما يتخذ منها بداية لمشروع متصل ومتجدد لإعادة بناء مجموع مدارسنا ، كما يوصى بمواجهة المشكلة الأساسية وهى : تمويل هذه المشروعات بصفة متصلة ودائمة ، ويكون ذلك بكل الطرق والوسائل المتاحة لتدبير التمويل ، من خلال الآتى :

(أ) اعتبار الدعوة للتبرع لبناء المدارس ، بداية لمشروع مستمر تؤازره الدولة فى موازنتها العامة .

(ب) دعوة الجمعيات الخيرية الوطنية لبعث مشروعاتها السابقة وبناء مدارسها الخاصة ـ وإن كان بعض هذه المشروعات الخيرية مشروعات « استثمارية » ـ غرضها الأساسى خدمة التعليم وإتاحته لمزيد من أبناء الشعب .

(جـ) فرض « رسوم » على نطاقين محلى وإقليمى ، تخصص إيراداتها لبناء المدارس المحلية ، خصوصا على نطاق المحافظات والمجالس المحلية .

(د) التصريح للأفراد المستثمرين ببناء مدارس تخصص للتعليم ، مع ضمان عدم مصادرة الدولة لها تحت أى ظرف من الظروف . وكذلك عدم تخصيص هذه المبانى مستقبلاً لأى غرض غير أغراض التعليم . وذلك لضمان استمرار خدمة استراتيجية التعليم المستقبلية .

١٧ ـ اقتصاديات التعليم :

ليس المقصود باقتصاديات التعليم مجرد حساباته فى الإدارة والإنفاق ، وإنما كذلك حساب «التكلفة » و « العائد » كأية عملية استثمارية ، خصوصًا وأن التعليم يجمع بين كونه خدمة (وهذا هو الأساس والأصل التقليدى التاريخى فيه) وكونه « استثمارًا » بالمفهوم الحديث لكل العمليات الاستثمارية الأخرى فى الحياة العملية ، وهى عمليات تتصل ببناء الحضارة والمدنية كلها . ولابد فيها من حساب دقيق « للمنصرف » و«العائد» . ولكن الصعوبة الحقيقية مرجعها إلى أننا نستطيع أن نحسب المنصرف بشىء من الدقة ، ولكن حساب « العائد » و « المردود » من العملية التعليمية ـ يصعب حسابه بالقدر المعقول من الدقة . بل إن مردود التعليم له جانبه «الشخصى » وله جانبه « العام » الذى يعود على الأمة فى مجموعها ، بل إنه قد يكون العامل الأكبر فى بناء المجهود الوطنى فى إقامة حياة الأمة ومكانتها بين العالم ، كذلك فإن القسم « المباشر » من عائد العملية التعليمية وهو القسم الأصغر ، أما أغلب العائد فهو غير « مباشر » وعلى كل حال فإن هذه العملية أكثر وأكبر من أن تكون « عملية حسابية » . فالمردود كثيرًا ما يكون طويل الأجل ولا يظهر فى جيل أو جيلين . وكثير من المردود لابد أن يترك مرده إلى المستقبل القريب أو البعيد .

لذلك فإن تقويم أية عملية تعليمية وحساب مردودها العاجل والآجل ؛ إنما هو موضوع مستقل ، ويستأهل دراسة خاصة يقوم بها مختصون عديدون فى مجالات مختلفة . وهى دراسة قد تكون أوسع من أن يشملها هذا التقرير عن استراتيجية العملية التعليمية .

١٨ ـ أما الجانب الذى لابد من أن نتناوله عن اقتصاديات العملية التعليمية فهو «المجانية » . وهو موضوع له جوانبه الدستورية والسياسية ، إلى جانب الناحيتين الإنسانية والاقتصادية . ولقد نشأ التعليم منذ قديم بالمجان ، ولم يكن للعلم والمعرفة ثمن تتقاضاه الدولة ، وإن كان بعض المعلمين يتقاضون رسوما رمزيًا لقاء جهدهم فى تعليم الصغار ، وكان الأزهر والكتاتيب كلها بالمجان ، بل إن المتعلم فى الأزهر كان يتقاضى « جراية » على سبيل معاونته على الاستمرار فى الدرس . وجاء عهدالاستعمار

وفرض للتعليم مصاريفه ، فوضع قيدًا على تعليم أبناء الفقراء إلا إذا أقاموا الدليل على فقرهم ، وانطوى ذلك على لون من « المهانة » التى تترتب على مجرد الفقر ، وجاءت بدايات العقد الخامس من هذا القرن فوجدت الأزهر وحده وبعض مدارس المعلمين العليا لا تتقاضى أجرًا عن العلم ، ولكن بعض المفكرين نادوا بالمجانية للتعليمين الإبتدائى (١٩٤٢) ثم الثانوى (١٩٥٠) من التعليم العام ، ثم جاءت ثورة ١٩٥٢ فتوسعت فى تعميم المجانية لتشمل بالفعل مرحلة التعليم الجامعى ، وجاء ذلك كله تطبيقًا لبعض وثائق الدستور ، حتى حدث تسيب وانطلاق أديا إلى أن استمرأ الناس ثمرة المجانية السخية ، وامتنع أبناء القادرين عن أن يؤدوا رسوم التعليم ومصاريفه وترتب على ذلك أن استفاد من مجانية التعليم من لا يستحقونها ومن لا يستطيعون حتى مجرد الإفادة من الدراسة بالمدارس والمعاهد العليا ، لأنهم غير مؤهلين لذلك بحكم استعدادهم المحدود . بل ترتب على ذلك أن طغى مبدأ « المجانية المطلقة » على مبدأ «تكافؤ الفرص » الذى هو مبدأ أصيل لنجاح أية عملية تعليمية تقوم على العدل والإنصاف بين الساعين إلى المعرفة والتعليم المفيد فى الحياة . وجاء تزاحم الساعين إلى المدارس والمعاهد والجامعات بما يفوق بكثير حدود « الأماكن » المتاحة للطلاب وأصبح الطالب غير المجتهد فى بعض الكليات يرسب ويعيد الدراسة أضعاف المدة الزمنية المحددة للدراسة وللحصول على الدرجة العلمية ، ويحول بذلك وجوده بالكلية دون أن يتاح المكان لطالب آخر أكثر استعدادًا وموهبة ، فلا يجد له موضعا خاليا ليقبل فى الكلية المكتظة بالراسبين .

وكانت حجتنا ـ ولا تزال ـ أن ما أتاحه الدستور لا يجوز أن يمس ، مع أننا إذا دققنا النظر فى التزاماتنا الدستورية والدولية وجدنا المخرج السليم من هذه المسألة . ذلك أننا إلى جانب الدستور مرتبطون ببعض المواثيق الدولية التى وافق عليها مجلس الشعب فأصبحت لها قوة القانون الملزم الذى ينظم تطبيق الدستور ، ومن هذه المواثيق الدولية «اتفاقية حقوق الطفل» (التى أقررناها عام ١٩٨٨) والتى تنظم المادة ٢٨ منها مواءمات منح المجانية للأطفال والشباب فى العالم ، فتنص على :

(أ) « جعل التعليم الابتدائى إلزاميا ومتاحا مجانيا للجميع » .

(ب) « تشجيع تطوير التعليم الثانوى (العام والمهنى) وتوفيرهما وإتاحتهما لجميع الأطفال ، واتخاذ التدابير المناسبة مثل إدخال مجانية التعليم وتقديم المساهمة المالية عند الحاجة إليها » .

(جـ) « جعل التعليم العالى بشتى الوسائل المناسبة متاحا للجميع على أساس القدرات (والاستعداد) » .

والرأى السليم هو أن نجمع بين مقتضيات مواثيقنا الدستورية ـ وما جرى عليه العرف الدستورى فى بلادنا ـ وبين مقتضيات ارتباطاتنا بمواثيق دولية أقرها مجلس الشعب وصارت لها قوة القانون وإلزامه ، وبذلك نتمكن من تطبيق المجانية فى الحدود التى أقررناها حتى الآن . وفى هذا الصدد نؤكد على ما سبق أن أوصى به المجلس فى الدورة الماضية ، وهو وضع « ضوابط » لتطبيق المجانية حتى لا يؤدى التراخى ـ بل والتسيب فى تطبيقها تطبيقًا مطلقا وبغير حدود ـ إلى طغيان مبدأ المجانية على مبدأ تكافؤ الفرص إلى حد إهدار المبدأ الأخير .

ولذلك فإننا نوصى بأن نشرع فورًا فى استراتيجيتنا المستقبلية بتطبيق «الضوابط » الآتية :

(أ) فى المرحلة الأساسية من التعليم يتاح للتلميذ أن يرسب مرتين : مرة لأسباب صحية أو مرضية ، ومرة بسبب التقصير ، ويعيد الدراسة فى المرتين بالمجان ، ويجوز فى حالة بعض الأطفال المتخلفين ـ بسبب شخصى أو اجتماعى ـ أن يتمتعوا بالمجانية سنتين آخرين ، ثم يمنحوا « مصدقة » تبين القدر الذى استطاعوا تحقيقه من هذا التعليم .

(ب) بالنسبة للمرحلة الثانوية وما فى مستواها من تعليم متوسط ، يتاح للطالب أن يرسب مرتين : إحداهما للمرض وبعذر مقبول ، والأخرى بسبب التقصير ، يمنح فيهما المجانية . فإذا رسب بعد ذلك وجب أن يدفع المصروفات التى تقررها الوزارة وإن كانت هذه المصروفات أقل من التكاليف الفعلية للدراسة .

(جـ) بالنسبة للجامعات والتعليم العالى يجوز للطالب أن يرسب مرتين : إحداهما

بعذر صحى مقبول ، والأخرى بسبب التقصير ، فإذا زاد رسوبه تفرض عليه الجامعة أو الوزارة المختصة الرسوم الدراسية التى تقررها ، وإذا رسب الطالب أكثر من الحد الذى تقرره الجامعة أو المعهد ، توقف دراسته ، ويخلى مكانه لأحد الواقفين على أبواب القبول، ويمنح الطالب الراسب مصدقة بما حققه من الدراسة والتدريب خلال دراسته .

(د) أما بالنسبة للدراسة فى كل من المرحلة السابقة للمدرسة وفى الدراسات العليا فوق الدرجة الجامعية الأولى ، فيوصى باستمرار الحال على ما هو عليه بالنسبة لمنح المجانية أو لمنح المكافآت المادية .

(هـ) وفى جميع الأحوال ، فإن القادرين ماليا ، يمكن أن يكون لهم دورهم الفعال فى الإنفاق الطوعى على التعليم ، بحيث توجه تبرعاتهم إلى « صندوق قومى خاص » يصرف منه على التعليم ، وهى مشاركة كفيلة بالتخفيف عن ميزانية الدولة .

١٩ ـ وفيما يتعلق بمكانة الجامعات والتعليم العالى من الاستراتيجية المرتجاة فى السنوات العشرين القادمة . فقد تم اختيار جوانب معينة من مختلف مراحل التعليم العام ، لرسم استراتيجية للعمل فيها ، إذ إن مشكلات المراحل السابقة كلها تصب فى مرحلة التعليم الجامعى والعالى ، وتنتهى إليها وتتجمع مؤثراتها فيها ، حتى إن تجربة مصر فى مراحل التعليم العام وكذلك فى التعليم الأزهرى الجامعى ـ من دون التعليم الجامعى الحديث ـ هى تجربة طويلة تمتد على الأقل إلى أوائل القرن التاسع عشر . وقد تجمع لنا من أسباب الخبرة فى هذا المجال ما كانت البلاد تتناوله بالتطوير والتحديث من وقت لآخر . ومن هنا فإن أية استراتيجية لإصلاحه ، إنما تستند إلى تجربة طويلة لمصر فى اتصالها بالعالم الخارجى (والأوربى بصفة خاصة) خلال الفترة من عهد محمد على حتى قيام ثورة ١٩١٩ ثم ثورة ١٩٥٢ .

ويختلف الأمر فى ذلك بالنسبة للتعليم الجامعى الحديث الذى لم تعرفه مصر قبل ثورة ١٩١٩ إلا بطريقة طارئة ولفترة قصيرة ، بعد قيام جامعة مصر الأهلية فى عام ١٩٠٨ . ذلك أن الاحتلال البريطانى عمد ـ منذ دخوله إلى مصر بعد ثورة عرابى ـ إلى الاكتفاء بتوسيع التعليم المدرسى وتوجيهه نحو تحقيق حاجة مصر من المتعلمين على

المستوى المتوسط الذى يتخرج فى المدارس ، وعلى المستوى الأعلى منه ممثلا فى « المدارس العليا » .

وبقيت مصر منحصرة بتعليمها العالى فى مجال الجامع الأزهر . أما البداية الأولى للجامعة المصرية الوطنية فلم تجىء إلا بعد أن تنبه المصريون إلى أن الأمة الجديدة لابد لها من جامعة ـ كمظهر من مظاهر الاستقلال الوطنى والنزوع إلى بناء ثقافة مصرية عالية تتبلور من حولها حضارة مصر المعاصرة وشخصية مصر المستقلة التى يرجى لها أن تخرج إلى الحياة الدولية العامة .

وجاءت الجامعة الأهلية فى عام ١٩٠٨ فى صورة مصغّرة ومركّزة ، ولكنها كانت صورة تمثل روح شعب مصر ، وإن كانت حكومتها بقيت بعيدة عنها حتى أنشئت الجامعة المصرية (الحكومية) فى عام ١٩٢٥ ، وأصبحت لذلك رمزًا لاستقلال مصر حين جاء دستور ١٩٢٣ ، ثم افتتحت « الجامعة » مع « البرلمان » ، وخطب أول عميد أجنبى لكلية الآداب إذ ذاك فقال : « اليوم يولد لمصر برلمان وجامعة » .

ولكن فكرة اقتران الجامعة بالحياة العامة (بما فيها الحياة السياسية والاقتصادية والاجتماعية) لم تنتقل من أوروبا والغرب إلى مصر فى ذلك الحين ، لأن تجربة مصر فى الاستقلال الوطنى كانت لا تزال قصيرة ، وبعيدة عن أن ندرك فيها أن معنى «الاستقلال » بمفهومه الحديث يمتد ليشمل الحياة السياسية والاقتصادية والفكرية والاجتماعية والثقافية جميعًا . ولذا فقد اقتصر مفهومنا القومى للجامعة على أن لها وظيفتين فقط هما : « التعليم » و « البحث العلمى » ، ولكن هذا المفهوم « الثنائى » قد أصبح مفهوما قديما عفى عليه الزمن ، وحل محله الآن المفهوم « الثلاثى » أو « الرباعى» لوظيفة الجامعة . فهى مركز للتعليم وللبحث العلمى ، وأيضًا لخدمة البيئة وتنميتها والنهوض بها وهى مركز للحياة الفكرية العالية والحياة التى تقوم على أساس الاستقلال السياسى والاقتصادى للبلاد . وهذا المنهج الجديد لم تدركه جامعاتنا الثلاث الأولى أدراكا متكاملا إلا بعد فترة وهى جامعات (القاهرة ١٩٢٥) (الإسكندرية ١٩٤٢) (عين شمس ١٩٥٠) ، ولم تطبقه بصورة عملية إلا فى السنوات الأخيرة ، وربما كان السبب فى هذا أن تلك الجامعات الثلاث الأولى نشأت كلها عن طريق جمع بعض

المعاهد والكليات الفنية . ولعل هذا كان السبب فى أن كلا من تلك الجامعات فهمت وظيفتها على أنها مزدوجة : تجمع بين التعليم والبحث العلمى ، ولا تمتد إلى تنمية البيئة ، حتى طور العمل فى هذه الجامعات خلال السنوات الأخيرة .

أما الجامعة الرابعة القديمة فكانت جامعة أسيوط (١٩٥٥) ، فهى الجامعة الوحيدة التى بدأت من نقطة الصفر ، وكان عليها أن تنشىء كلياتها الخاصة ، وأن تكون جامعة للصعيد ، فتربط نفسها بشئون النصف الجنوبى للبلاد ربطا محكما وأصبحت وظيفتها التعليمية من يومها الأول وظيفة « مثلثة » فهى « للتعليم » وهى «للبحث العلمى » وهى « لتنمية البيئة » .

وهكذا فإن مصر بدأت تعرف الوظيفة الثالثة للجامعة وهى « تنمية البيئة والمجتمع» وانتشرت هذه الفكرة فى الجامعات الأخرى ، بما فيها الجامعات الحديثة . ولكننا لا نزال بحاجة ماسة إلى أن نتوسع فى تطبيق هذه الوظيفة الثالثة ، وكذلك الوظيفة الرابعة للجامعات (فى الحياة الفكرية العامة وريادة المجتمع من النواحى السياسية والاقتصادية والاجتماعية) لتستطيع الجامعات أن تصبح بحق فى خدمة البيئة والمجتمع المحيط بها وخدمة الفكر السياسى والاقتصادى والاجتماعى فى البلاد . وهذا أمر مطبق فى كل جامعات العالم ومن ثم فإننا نوصى بصفة خاصة بأن يكون لكل جامعة «ظهيرها الإقليمى » الذى تتفاعل معه وتخدمه ، وتبرز شخصيته البيئية البشرية والحضارية العامة ، والذى تثبت به وجودها الجامعى وتشع عليه من حياتها الجامعية المتميزة . لتكون لها « الريادة » الفكرية والسياسية والاجتماعية العامة فى البلاد كلها .

كما نوصى بأن يتم تحويل الفروع الجامعية الإقليمية القائمة إلى جامعات مستقلة . فى محاولة لبدء جامعات جديدة فى كل محافظة ، بما فيها المحافظات الصغيرة والنائية (وبما فى ذلك الموانى ومدنها التى تطل على العالم الخارجى وراء البحار) ، وأن نعمل كذلك على تشجيع إنشاء الجامعات الخاصة ، لتحقيق الكفاية المنشودة فى مجالات التعليم الجامعى .

ـ وهناك توصية ثالثة لا تقل أهمية عن التوصيتين السابقتين ، لأنها تتصل بإحداث ثورة فى نظام العمل وتحقيق التعاون بين جامعاتنا المصرية بصفة عامة ، وعلى أساس

التجرد من العواطف والعوامل الشخصية . وتقتضى أن يكون التعيين فى أية وظيفة بهيئة التدريس ـ وأيضًا فى وظائف المعيدين ـ عن طريق الإعلان المفتوح بين الجامعات كلها بل بين الجامعات وسوق العمل العلمى خارجها . ولاشك أننا سنحتاج إلى تطبيق ذلك عند مضاعفة عدد الجامعات المصرية .

٢٠ ـ تلك هى صفوة التوصيات لوضع استراتيجية التعليم المقترحة موضع التنفيذ . والواقع أن هذه التوصيات هى حصيلة عمل دائب خلال عشرين دورة من دورات المجلس القومى للتعليم ، وهى خلاصة مئات من المقترحات التى انتهينا إليها وعرضناها على أهل المسئولية فى القيام على منظومة التعليم فى : وزارة التعليم والجامعات ، ومؤسسات العلم والبحث العلمى . وجدير بالذكر أن الوقوف عند مجرد التوصية لا يعالج مشكلة ، ولا يحقق ثورة ولا إصلاحا حقيقيًا لمنظومة التعليم ـ ابتداء من قاعدتها قبل المدرسة ، إلى التعليم الأساسى والعام، إلى الجامعة ، ثم إلى مراكز البحث والإبداع العلمى بعد الجامعة ، وفى ممارسة المتعلم لحياته بين الناس ، فكم من توصية لم تجد سبيلها إلى التحقيق ، وكم من توصية نفذت تنفيذًا منقوصًا ، وكم من توصية تحققت ولكن تجربتها لم تجد سبيلها إلى التعميم على نطاق واسع يمتد إلى الحياة القومية لتؤتى فيها ثمارها ، حتى ينعم بها المجتمع وتنعم بها حياة الناس .

١٢

شـجـرة الجامعـة فـى مصـر
رؤيـة تـاريخيـة تحليليـة

إهـــــداء

إلى الجامعة الأم .... جامعة القاهرة

في عيدها الخامس والسبعين

تحية عرفان وتقدير ومودة

من أحد أبنائها الأوائل

سليمان حزيِّن

١٢

شجرة الجامعة فى مصر (*)

رؤية تاريخية تحليلية

لقد كانت فترة « الجامعة الأهلية » بالقاهرة (١٩٠٨ ـ ١٩٢٥)، على قصرها وانحصار مجال العمل فيها ، من أمجد أيام العمر بالنسبة لشجرة الجامعة فى مصر . وكان مطلع جامعات مدن الريف بأسيوط (١٩٥٥) بشير عهد امتدت فيه فروع الشجرة وأزهارها إلى مكامن القوة البشرية ومراتعها فى أرض الكنانة .

تأصيل فكرة الجامعة فى مصر القديمة : أون والأسكندرية :

نحتفل بالعيد الخامس والسبعين لجامعة القاهرة التى بدأنا بتسميتها « الجامعة المصرية » ثم انتقلنا إلى أن نطلق عليها وعلى بعض الجامعات المنبثقة عنها أو المتفرعة منها ، أو المتصلة بها فى النشأة ، أسماء طائفة من حكام مصر المحدثين ، وهم محمد على وإبراهيم وفؤاد وفاروق ، ممن لصقت أسماؤهم بحكم البلاد ، فأراد البعض بالولاء الظاهر أو المستتر أن يلصق هذه الأسماء بمسيرة العلم والمعرفة ومعاهد بناء الأجيال فى مصر المعاصرة . فكان أن أطلق على جامعتنا المصرية اسم « جامعة فؤاد الأول » قبل أن يعود الأمر إلى الوضع الطبيعى بتسميتها « جامعة القاهرة » .

(*) هذا تقرير أعده المؤلف كإهداء لجامعة القاهرة فى عيدها الخامس والسبعين (١٩٠٨ ـ ١٩٨٣) .

ـ دخل إلى جامعة القاهرة فى مطلع عهدها مع الدولة (١٩٢٥)

ـ وسار مع جامعة أسيوط فى طليعة عهد الجامعات الجديدة (١٩٥٥)

ـ وأوجز حصيلة مسيرته ستين عاما مع جامعات مصر (١٩٨٥)

وإذا كان احتفالنا ، نحن خريجى هذه الجامعة ، بمرور خمسة وسبعين عاما من حياتها ، مناسبة نتذاكر فيها مسيرة الجامعة فى خطواتها المعاصرة ، ونتلمس فيها طريق المستقبل فى هذا المصنع الكبير من مصانع الرجال والنساء ، وهذا الصرح الذى نبنيه مركزًا للفكر ومنارة للعلـم والمعـرفة . . . فإن لمثل هذا الاحتفال ما يبرره ويوثقه خصوصًا وإن تاريخ الجامعة فى مصر هو من تاريخ مصر ذاته ، وإن من الخير ونحن فى هذا الصدد أن نعود بأصولنا الجامعية فى أرض الكنانة ، إلى حيث يجب أن نعود . فالجذور بعيدة وضاربة فى الزمن ، حتى لكأن قدمها من قدم التاريخ المكتوب والمدون ، بحيث لا يمكن أن نتعرف على جذع الشجرة ولا على فروعها دون أن نضرب مع الجذور بعيدًا فى أرض مصر الطيبة .

وإذا لم يكن لدينا ما نستطيع أن نضرب به مع أصول شجرة الجامعة فى أرض مصر إلى أبعد من العهد الذى بدأ الإنسان يسجل فيه أصول المعرفة بنوع من الكتابة بالصور والرموز ، فإننا مع ذلك نملك أن نستجلى بعض معالم الطريق إلى البدايات الأولى للمعرفة الإنسانية . فالإنسان فى مصر قد ترك بعض آثاره من الآلات الحجرية والأوانى الفخارية وغيرها ، مما يطلعنا على بعض ألوان الفن أو الفكر المتصل باليد الصانعة أو اليد التى كثيرًا ما يرتبط عملها بما يوجهها إليه العقل ، حينما يتأمل الأشياء ويتصور لها أشكالا تحاكى أشكالها الأصلية أو الطبيعية ، وتلك كلها بدايات فى الفكر والمعرفة التطبيقية والحنكة الفنية ، التى استطاع المصرى أن يسجل معانيها عندما عرف الكتابة ولو فى بعض صورها البدائية ، التى اهتدى إليها المصريون قبل أن يهتدى إليها غيرهم من الشعوب .

وأقدم مركز عرفه الإنسان فى مصر كصورة مبسطة إلى ما أصبح يعرف بعد ذلك باسم « المدرسة » كان فى « أون » أو « عين شمس » ، قبل أن تبدأ الأسرات الفرعونية وخلال عهودها الأولى . وقد وجدت بعض الآثار التى تدل على الاستقرار فى منطقة هليوبوليس الحالية (مصر الجديدة) ، عند أطرافهاالغربية المطلة على الوادى . ويرجح جدا أن يرجع تاريخها إلى أواخر الألف الرابعة قبل الميلاد . وأغلب الظن عندنا أنه كانت هناك مراكز أخرى تشبه هذا المركز أو تدانيه فى بعض أطراف الدلتا وبعض بقاع الصعيد ، مثل طينة (قرب أبيدوس) فى قلب الصعيد .

ولكن الموضع الجغرافى لمنطقة « أون » وقواعد معبدها المجاور فيما بعد ، كان موقعا فريدًا من حيث الاتصال مع الشرق من جهة ، ومع الشمال فيما وراء الدلتا من جهة ثانية ، ثم مع مصر الوسطى وما وراءها إلى الصعيد وإلى بعض أطراف الصحراء الشرقية من جهة ثالثة . وواضح أن تلاقى الطرق هو خير مكان لتلاقى الأفكار وتبادلها ، وعدم الانحصار فى التراث المحلى ، كما يحدث فى المناطق النائية أو المنعزلة . وهكذا تهيأت الأسباب لتنمو « الجامعة » الأولى فى العالم القديم عند « أون » ، نقطة الزاوية من أرض مصر .

وأغلب الظن كذلك أنه كانت هناك مراكز أخرى للفكر النظرى والمعرفة التطبيقية أصغر من « أون » ، نشأت فى جهات أخرى من مصر . كذلك فإن الرأى اليقين عندنا أن أمر الفكر والمعرفة والتراث العقلى والفكرى والدينى فى مصر القديمة لم يكن حكرًا ولا قصرًا على الرجال ومن يمثلهم من طبقة الكهنة أوالكتاب ، وإنما جاء بناء الحضارة كلها فى مصر من عمل النساء إلى جانب الرجال . ولعل الرأى أن يكون قد انتهى عند من يدرسون قيام الحضارة الزراعية الأولى فى مصر وفى إفريقية بعامة أن النساء كان لهن القدح المعلى فى نشأة تلك الحضارة وتنميتها ورعايتها والحفاظ عليها . ويكاد الإجماع أن ينعقد بين علماء تاريخ الزراعة أن « اكتشاف » زراعة الحب إنما تم على يد امرأة من نساء العالم القديم ، فى وقت كان عمل الرجال يتركز فى حرفة الصيد وحرفة الرعى . وقد وصل عمل المرأة فى الزراعة فى مصر القديمة ودورها إلى حد التقديس . ولا يعقل أن تكون المرأة التى بنت الحضارة الزراعية الأولى فى مصر وماوراءها من أرض إفريقية القديمة قد غابت عن عالم المعرفة والدراية ، بل وعالم النظر والفكر ، وإن كان ما خلفه لنا الماضى من النصوص قد ركز على عمل الرجل الكاهن أو الرجل الكاتب . ومع ذلك فلا تخلو نصوص مصر القديمة من إشارات واضحة إلى دور المرأة فى المعابد ومراكز المعرفة والفكر فى حفظ الوثائق والقيام على « خزائن الكتب » فقد كانت الإلهة «سشات » هى راعية تلك الخزائن ، وهذا عمل يبدو أن المصرية القديمة اضطلعت به فى كفاية ومقدرة ، وهو تخصص محدود من عمل مراكز المعرفة القديمة ، ولكنه يجعل من المرأة قوّامة على حفظ تراث تلك المعرفة القديمة . . . بل إنه دور لا تزال المرأة تقوم على جانب منه حتى فى عهدنا الحديث ، وفى كثير من جامعات العالم بعامة .

ولنعد إلى الزراعة الأولى التى استقرت بها حياة السكان فوق أرض مصر خلال الألف السادسة قبل الميلاد (بعد أن تطورت محليا خلال فترة طويلة سابقة على ذلك) وكانت زراعة قائمة على الرى واستغلال مياه نهر النيل وفيضانه ، بخلاف الزراعات القائمة على المطر فى جهات أخرى من إفريقية وآسيا . ويلاحظ أن الزراعة المروية فيها غير قليل من فن الهندسة فى تسوية الأرض وحساب ريها ، وربط ذلك بمواسم فيضان النهر العظيم ومستوياته ، ثم ربط ذلك بنظام التقويم وحساب المواسم والشهور والأيام، مما ترتب عليه قيام ترابط بين الفكر الرياضى والعمل الهندسى، وتلك كلها بالإضافة إلى ما توارثته الأجيال من عقائد روحية ودينية ومعرفة بالكون والشمس وأجرام السماء ، بل وغيبيات الحياة وما بعدها ، واتخاذ الآلهة والعبادات والطقوس وغيرها . وبذلك كله تمازج عمل العقل بالفكر ، وعمل اليد بالهندسة والفن والإبداع وتأمل الروح بالتدين وممارسة العبادات والربط بين الحياة الأولى والحياة الآخرة ، فى مزيج كان هو خلاصة العلم بمعناه الأولى والأشمل والأعم ، بل بمعناه الذى سار عليه الفكر الجامعى خلال قرون كثيرة ، جمعت فيها الجامعات التقليدية بين علم الدنيا وفكر الدين .

وهكذا كانت « المدرسة » أو « الجامعة » فى أرض مصر ، منذ بدايتها الأولى والبعيدة تلك ، تجمع بين فكر الدنيا وفكر الآخرة ، ولقد استمر هذا الأسلوب من التفكير والعمل على طول العصور ، وخلال ما يتجاوز الخمسين قرنا من الزمان ، هى محصلة العهد الفرعونى (وما قبله) ، الذى انتشرت معابده ومعاهده ومدارسه فى طول الوادى وعرضه ، ثم العهد الإغريقى الرومانى الذى تركز فيه مقر العلم والفكر والحكمة بالإسكندرية ومكتبتها ومتحفها ، بل وجامعتها القديمة ، على شاطئ البحر المتوسط ثم العهد المسيحى القبطى الذى انتشرت أديرته ومحاريب الفكر والتأمل والعبادة فيه إلى قلب الصحراء خارج الوادى فى غربه وشرقه ، ثم العهد الإسلامى الذى جاء بأزهره وجامعه ، بل وجامعته ، فاستقرت جميعها فى القاهرة وانتشر بعض علمائها فى الوادى حتى بلغوا قلب الصعيد فى أسيوط على أيام جلال الدين السيوطى وغيره .

.. ومع ذلك فمن حق التاريخ المصرى علينا أن نذكر أيضًا أن جامعتنا فى العصور

القديمة وخلال التاريخ قد احتفظت بروح الجامعة وأسلوبها كما عرفتها مصر منذ قديم. ففى الإسكندرية أيام اليونان والرومان قامت الجامعة العتيقة مزاجا بين الفكر المصرى وفكر البحر المتوسط ، فجمعت مدرسة الإسكندرية بين الفلسفة اليونانية وبين تراث مصر الدينى القديم ، وقام المتحف والمكتبة وظهر علماء الفلك والفلسفة والرياضيات من أمثال اراتوستين وبطليموس الجغرافى الذى ربط الفكر الرياضى بالحياة العملية ومنافعها على الأرض ، وكان هذا إحياء بصورة تخطيطية جديدة لبعض ما درج عليه علماء مدرسة « أون » القديمة وغيرها فى بوتر بالدلتا وطينة وطيبة وغيرها من مدن الجنوب . بل إن ربط الفكر المصرى بفكر البحر المتوسط إنما جاء فى أصله وحقيقته امتدادًا وإحياء لما كان من انتشار الفكر المصرى القديم والكتابة المصرية القديمة إلى سواحل مشرق ذلك البحر فى فينيقية ، ومنها إلى قرطاجة فى غرب البحر، ثم ارتداد ذلك فى صورة لاحقة ، بعد قرون عديدة ، إلى مصر فى عهد الأزهر . ذلك أن مصر كانت مديدة الاتصال بفكرها وعلمها بكل أرض يمتد إليها شعاع المعرفة المصرية .

ثم جاء العصر الحديث وجددت مصر اتصالها بالغرب فى امتداده الأوربى ونشأت الجامعات الحديثة فى مصرنا المعاصرة ، فحاولنا أن ننقل عن الغرب وجامعاته وهى جامعات نشأ بعضها منذ قرون ، نشأة دينية ، اتصلت بالكنيسة اتصالا وثيقًا ومالت إلى علوم الدين وأسلوبها الذى يسخر جل ما هناك من علوم وفنون لخدمة الفكر الدينى ، حتى جاء عصر النهضة فأضافت الجامعات الأوربية بعض علوم الدنيا إلى رصيدها من علوم الدين ،ولكنها احتفظت لبعض الوقت بتقليدها من البحث عن العلم من أجل العلم ، قبل النظر إلى جوانب التطبيق ذات القيمة النفعية المباشرة . وقد أدى تقليدنا للغرب فى هذا المجال إلى أن العمل الجامعى المصرى الحديث قد انصرف أول ما انصرف نحو النظر أوالبحث عن العلم والمعرفة من أجل العلم والمعرفة . وظهر ذلك وتمثل فى السنوات الأولى لنشأة جامعتنا الحديثة فى القاهرة ، بل إنه تمثل بصفة خاصة فى نشأة كلية الآداب التى كانت النواة الأولى للجامعة المصرية الأهلية عام ١٩٠٨ ، والتى اعتبرها المؤسسون الأوائل للجامعة المصرية الأهلية « كلية الأساس » فى أى بناء جامعى ، بصرف النظر عما سبق قيام كلية الآداب من « مدارس عليا » للطب

البيطرى والطب والهندسة وغيرها ، مما لم يعتبره الرأى بين « الجامعيين » إذ ذاك أساسًا لقيام فكرة « الجامعة » بمفهومها التقليدى الذى نقلناه عن أوربا النهضة .

ترسيخ فكرة الجامعة فى العهد الوسيط : الأزهر (الجامع والجامعة) :

وعندما جاء الإسلام وجاء الأزهر منذ أكثر من ألف عام ، ظهرت الجامعة التاريخية الكبرى والثالثة فى تاريخ مصر (بعد أون والإسكندرية) . والطريف أن الأزهر لم يأت فى أعقاب دخول الإسلام إلى مصر مباشرة ، وإنما اكتفى المسلمون أول الأمر بجامع عمرو ليكون مقرًا للعلم والمعرفة وخدمة الدين ، حتى إذا ما انقضى أكثر من ثلاثة قرون جاءت موجة جديدة من المغرب ، ومن أرض تونس بالذات ، وهى الأرض التى سبق لمصر القديمة أن اتصلت بها فكرًا وثقافة فى عهد قرطاجة . ثم إن مصر ، التى كانت دواما وسطا للعالم وواسطة لعقده ، قد أضفت على الأزهر منذ أيامه الأولى صفة «العالمية » الإسلامية . فهو لم يكن جامعة للفكر الفاطمى إلا لفترة محدودة ، وإن كانت القاهرة كلها قد علتها المسحة الفاطمية فى المجتمع والحياة ، وإنما كان الأزهر بعد فترته الفاطمية الأولى للمذاهب الإسلامية الأربعة ، بل كان للعالم الإسلامى والأمة الإسلامية كلها . ومن هنا فإنه لم يكن « جامعة أما » كما كانت « أون » أو كما نريد لجامعة القاهرة المعاصرة أن تكون ، وإنما كان منذ أيامه الأولى وبقى إلى يومنا هذا هو « الجامعة الأمة » إن جاز لنا أن نستخدم مثل هذا التعبير . ومن حق هذه « الجامعة الأمة » علينا أن نتذكر أنها أقدم الجامعات الحية فى العالم المعاصر كله ، إذ إنها أتمت أكثر من ألف عام وهى تعمل كمقر للعلم والمعرفة وخدمة الدين واللغة ، وكمركز يعمره بالعلم ويعتز به علماء المسلمين من جميع المذاهب ، ولو أن بعض الجوامع قد سبق الأزهر « كمدرسة» لعلوم الدين على مستوى لا يصل إلى المستوى الجامعى ، ولفترات غير متصلة . ومن تلك الجوامع ، جامع عمرو بالقاهرة ، وجامع القرويين فى فاس بالمغرب ، وهو الذى سبق بناء الجامع الأزهر بنحو مائة عام .

وكان عماد الدراسة فى الجامع الأزهر وجامعته العتيدة قائمًا على أربع قواعد ومقومات أساسية ، هى « الشيخ » أو الأستاذ و « الكتاب » الذى يؤلفه أو يدرسه و « الطالب » الذى يدرس عليه والذى أتت جموعه من أقطار العالم الإسلامى كله ، ثم « العمود »

الذى يجلس إليه الشيخ فى الجامع أو الحلقة التى تلتف أمام الشيخ ومن حوله . وكانت هذه الدراسة كلها تدور على مدى الأعوام ، ولا تحسب حسابًا دقيقًا « لسنوات الدراسة» التى قد تمتد إلى خمسة عشر عاما (بعد ختام حفظ القرآن الكريم) وإن اختلفت من طالب لآخر بحسب ما يقدره الشيخ الذى « يجيز » الطالب أو « يبارك » تخرجه شيخًا ناشئًا ، يسير بدوره على الدرب الطويل . وهكذا فإن الدراسة فى الجامع العتيد كانت أقرب إلى ما أصبح يعرف الآن بنظام « المقررات » الدراسية منها إلى نظام «السنوات الدراسية » الذى عرفه الأزهر فى العهد الأخير .

كذلك ينفعنا أن نذكر أن « الجامعة الأمة » كانت تسبقها دراسات فى « الكتاتيب » وغيرها فى مصر وخارجها ، ويتلوها تفقه وزيادة فى العلم والبحث إذا ما استمر أحد الخريجين مع الشيخ فى الجامع الأزهر أو انتقل إلى جوامع أو مساجد أخرى فى القاهرة أو فى جهات أخرى من العالم الإسلامى .

كما ينفعنا أيضًا أن نذكر أن الجامعة كانت تضم « أروقة » عديدة ، ليس على أساس التخصص ، وإنما على أساس النسبة الإقليمية ، حيث يقيم الطلاب مع شيخ الرواق فى رحاب الجامعة (وهو النظام الذى أصبح يعرف فيما بعد بنظام « الداخلية » أو «المدن الجامعية ») ، كما كانت الحال فى رواق « المغاربة » ورواق « السودان » وغيرهما كثير .

وسنعود إلى قصة جامعة الأزهر فيما بعد .

نشأة الجامعات الحديثة فى مصر : جامعة القاهرة الأم .

ولننتقل الآن إلى جامعة القاهرة ـ « الجامعة الأم » فى مصر الحديثة ، والجامعة الرابعة فى تاريخ مصر ـ . وقد كان محمد على فى مطلع القرن الماضى قد تجاهل عن عمد جامعتنا « الأمة » وأدخل إلى مصر ثنائية فى التعليم لا نزال نعانى منها حتى اليوم ، فهو قد أنشأ مدارسه الحديثة ومن بينها بعض المدارس العالية أو المتوسطة ـ العالية ، مثل مدرسة الطب البيطرى ومدرسة الطب والصيدلة وبعض المدارس ذات الصفة الهندسية ، وذلك فى مطلع الربع الثانى من القرن التاسع عشر . وكانت تلك المدارس

كلها متصلة بالجيش الذى كان الحاكم يريد أن يبنيه ، فلم تكن هناك صلة بين الأزهر العتيق وتلك المدارس ، اللهم إلا فى أن الحاكم اختار التلاميذ ممن حصلوا على قسط من التعليم فى الكتاتيب النائية أو فى الأزهر وبعض المساجد ، وذلك كله راجع فيما يتضح إلى أن محمد على قد فطن بسليقته الذكية إلى خطورة الأزهر كمركز للحركة الوطنية التى ثارت على بونابرت ودقت الإسفين الأول فى هزيمته قبيل أن تغيب شمس القرن الثامن عشر ، فبنى ذلك الألبانى الأريب خطته منذ البداية على أن يدور حول الجامع الأزهر العتيد وجامعته الإسلامية العريقة . ومن هنا جاءت مدارسه تلك التى أنشأها صورة بديلة حاول أن يصنع منها شيئًا ، ولكنها لم تكن فى واقع أمرها نواة لجامعة من النوع الحديث . حتى إذا ما جاء الإنجليز فى أوائل الثمانينيات من القرن التاسع عشر دخلوا إلينا بموجة جديدة من الحكم الأجنبى الذى كان يعرف أن « الجامعة » هى عنوان النهضة الوطنية ، ومركز الفكر القومى ، بل ومحوره بالنسبة لأية أمة تريد أن تلحق بركب الحياة المعاصرة الذى سارت أوربا فى طليعته . ومن هنا فإنهم لم يشاءوا أن يسيروا بالتعليم المصرى الحديث الذى أقام قواعده رفاعه وعلى مبارك وزملاؤهما من أهل الفكر المصرى الذى قام على أنقاض عهد محمد على . . . لم يشأ الإنجليز عن عمد أن يسيروا بهذا التعليم على الطريق المؤدية بالضرورة إلى قيام جامعة لمصر الحديثة ، وإنما اكتفوا بتطوير عدد من المدارس العليا لتخريج من يعملون فى خدمة الحكومة من المهنيين دون أن يجمعها تنظيم جامعى ، بل ودون أن تصل إلى مرتبة « الكليات الجامعية » كما حدث فى حالة بعض المستعمرات . ومن هنا فقد انقضت على الاحتلال البريطانى بضعة عقود من الزمان دون أن تحاول الحكومة الواقعة تحت سيطرة الاستعمار أن يكون لمصر أكثر من تلك المدارس العليا ، كمدرسة الطب ومدرسة الهندسة ومدرسة الزراعة ومدرسة المعلمين العليا ومدرسة القضاء الشرعى ودار العلوم وغيرها . وتلك بالطبع كانت سياسة استعمارية مستقرة .

ومع ذلك فإن محاولات الاستعمار البريطانى وخططه المرسومة لم تكن لتستطيع أن تقطع السبيل على مصر فى أن يجد بعض أبنائها طريقهم إلى التعليم الجامعى الحديث خارج مصر ، خصوصًا وأن صلات الثقافة بين بلادنا والعالم الأوربى الحديث كانت ومنذ الحملة الفرنسية ، قد اتجهت نحو فرنسا ، التى كانت البعوث المصرية قد قصدتها

منذ أيام محمد على . وازدادت روابط الثقافة والفكر واللغة بين مصر وفرنسا ، مركز الفكر ومجمع الثقافة فى غرب أوربا إذ ذاك . وكان ذلك نوعا من الجامعة غير الوطنية أو « غير المنظورة » بالنسبة لأبناء مصر الذين نفذوا عن هذه السبيل غير المباشرة إلى نقل الفكر الجامعى والنفاذ به إلى الحياة الوطنية ، فأقاموا الجامعة المصرية « الأهلية » فى كلية للآداب كانت فى نظر الجامعيين هى التى تمثل « كلية الأساس » بالنسبة لأية جامعة يراد لها أن تكون هى الجامعة الوطنية التى يبنى من حولها كيان الفكر القومى فى أسسه ومقوماته الأولى ، وركائزه التى يستند إليها أى كيان جامعى متكامل ، حين يحين الوقت ، وتتوفر الظروف الضرورية المناسبة . . . وتلك هى كلية الآداب .

واستطاعت الجامعة الأهلية أن تحافظ على كيانها ، وأن تجعل من نفسها مركزًا وطنيًا للفكر الجامعى ، تفاعل مع البيئة وتمت صلاته بالجامعات فى الخارج ، حتى إذا ما حان الحين واستقلت مصر بأمورها فى استقلالها الأول ، كانت باكورة ما اتجه إليه الفكر المصرى الرسمى المستقل ، تحويل كلية الآداب لتصبح نواة تضم إليها بعض المدارس العليا السابقة فى صورة كليات ، وهى كلية الحقوق وكلية الطب وكلية العلوم (التى جاءت فكرتها تطويرا لبعض أقسام العلوم من مدرسة المعلمين العليا) . وكان ذلك فى عام ١٩٢٥ مع مطلع الحياة البرلمانية فى مصر ، التى عرفت كيف تدعم استقلالها بدستور سياسى (١٩٢٣) ثم بإقامة الجامعة المصرية بعد ذلك بعامين .

ومرت الجامعة المصرية الجديدة بمرحلة من التطوير تأثرت فيها باتجاهات من المؤثرات الأجنبية . فأما كلية الآداب (ومعها كلية الحقوق) فتأثرت باتجاهات التعليم الجامعى فى بلجيكا وفرنسا ، وأما كلية العلوم فقد جاءت موافقة للنسق البريطانى فى تنظيم دراسة العلوم ، وسارت كلية الطب على ما كانت عليه من قبل ، وهو اتجاه يشبه إلى حد كبير نظام الدراسة البريطانية . وهكذا انتقلت الجامعة المصرية فى عام ١٩٢٥ إلى مرحلة جديدة عاشت فى ظلها عشرة أعوام ، حتى جاءت مرحلة ضم مجموعة من المدارس العليا إليها منذ عام ١٩٣٥ ، حين ضمت مدرسة الهندسة ، التى سارت منذ نشأتها على النظام السويسرى ، ومدرسة التجارة العليا ومدرسة الزراعة العليا ، وقد سارتا على نظام يقرب من النظام المعمول به (على التوالى) فى بريطانيا والولايات المتحدة

الأمريكية . وكذلك فلم تلبث أن أضيفت كليات الصيدلة والطب البيطرى وطب الأسنان ودار العلوم إلى الجامعة ، فاكتملت صورتها كجامعة شاملة لمختلف تخصصات الدراسة الجامعية .

كلية الآداب من الجامعة المصرية المعاصرة :

ولكننا نحب أن نركز بعض الشىء على كلية الآداب ودورها فى تطوير الجامعة المصرية إلى صورتها الجديدة . ذلك أنها كانت الكلية الوحيدة التى ورثتها الجامعة المصرية الجديدة عن الجامعة الأهلية القديمة ، ولكن الدراسة فيها وسعت فى عام ١٩٢٥ بصورة كبيرة ، وقسمت إلى أقسام متعددة تشمل اللغات والمواد ، وأولها قسم اللغة العربية وآدابها وقسم اللغات الشرقية ، ثم أقسام اللغة الإنجليزية واللغة الفرنسية واللغتين اللاتينية واليونانية ، وأقسام الجغرافيا والتاريخ والفلسفة والاجتماع والآثار والمكتبات . وكان بعض الأساتذة الأجانب قد جاءوا من أكثر من دولة واحدة (فرنسا وبلجيكا وإيطاليا وروسيا وألمانيا) ، كما كان بعض المواد يدرس باللغة الإنجليزية أوالفرنسية ، ولكن الأساتذة المصريين كان لهم نصيبهم الموفور بالعربية فى ذلك العمل التأسيسى الرائد ، ونذكر منهم الآن المرحومين أحمد لطفى السيد (أول مدير للجامعة) وطه حسين ومنصور فهمى وأحمد أمين ومصطفى عبد الرازق ومصطفى عامر ومحمد عوض محمد وغيرهم ممن كان لجيلنا شرف التلمذة عليهم . وعندما افتتحت الدراسة بالكلية لم يلتحق بها فى يومها الأول غير طالبين اثنين (وكان الكاتب أحدهما) ولكن العدد لم يلبث أن بلغ ٢٧ طالبًا ، كما ضم إليها بعد قليل طلاب معهد الدراسات الأثرية (وكان قائمًا من قبل بذاته) . ثم لم يلبث العدد أن تضاعف خلال بضع سنوات قليلة ، وإن كان بعض الفضل فى ذلك يرجع إلى أن الجامعة سمحت إذ ذاك بأن يجمع بعض الطلاب بين الدراسة فى كلية الآداب والدراسة فى كلية الحقوق خصوصًا وإن بعض مواد الدراسة كانت فى السنتين الأوليين مشتركة بين الكليتين . كذلك فإن الصلة توثقت بعد سنة من بدايتها بين كلية الآداب وكلية العلوم ، فكان بعض أساتذة العلوم ومن بينهم المرحوم حسن صادق يقومون بتدريس بعض مواد العلوم (كالجيولوجيا) لبعض طلاب كلية الآداب (قسم الجغرافيا الذى قام فيه أيضًا

بعض أساتذة الهندسة ، فيما بعد ، بتدريس مادة المساحة الطوبوغرافية) . وكان هذا ربطا مفيدًا بالنسبة للكليتين ، بل كان نوعا من الدراسة « البينية » التى عرفها التعليم الجامعى بالخارج منذ أن كانت جامعات أوربا تعتمد فى نشأتها على أن تأتلف نواة الجامعة من كليتى الآداب والعلوم ، بوصفهما كليتى « الأساس » بالنسبة لكثير من الجامعات الحديثة .

ومن حق كليةالآداب علينا وعلى الجامعة أن نذكر أنها منذ يومها الأول قد أرست قواعد العمل الجامعى فى الدراسة والبحث المتكاملين ، على أساس ارتباط أقسام الكلية ودراساتها بعضها ببعض ، بل وارتباط بعض أقسامها بالعمل فى بعض أقسام الكليات الأخرى ، تماما كما وجده خريجوها الأوائل عندما أوفدوا فى بعثات إلى بعض الجامعات بالخارج . بل إن درجة الليسانس التى منحتها بعض أقسام كلية الآداب (كقسم الجغرافيا) لأول دفعة من خريجيها فى عام ١٩٢٩ لقيت الاعتراف بها فى بعض جامعات أوربا معادلة للدرجة الجامعية الأولى فى تلك الجامعات ، بعد أن كان خريجو المدارس العليا السابقة فى مصر لا يلقون مثل هذا الاعتراف . وكذلك الحال بالنسبة لدرجة « البكالوريوس » التى منحتها كلية العلوم من الجامعة المصرية ، فإنه قد تم الاعتراف بها فى الخارج من أول سنة تخرج فيها طلاب العلوم ، وإن كانت كلية العلوم إنما حصلت على مثل ذلك الاعتراف بفضل إدخال نظام « الممتحن الخارجى » (المنتدب من إحدى الجامعات البريطانية) منذ تخرج الدفعة الأولى عام ١٩٢٩ .

التوسع الأفقى للجامعة المصرية الأم : نشأة جامعة الإسكندرية المعاصرة

ولم يكن كافيا لمصر الناهضة أن تكون لها جامعة حديثة واحدة تحمل لواء المعرفة والتعليم والبحث فى عدد متكاثر من الكليات ، حتى بعد أن انضمت إليها بعد عشر سنوات من قيامها ، كليات أخرى فى التجارة والهندسة والزراعة ، وبعد أن توسع نطاق خدمتها بين طائفة متكاثرة من الدول والبلاد العربية والإفريقية ، التى لم تكن الجامعات قد قامت فيها بعد ، بل بعد أن تبين أن تراث مصر وصلاتها الثقافية أكثر اتساعا من أن يكتفى فيها بجامعة مركزية حديثة واحدة . ومن هنا بدأ التفكير فى إنشاء نواة لجامعة حديثة أخرى فى مصر ، واختيرت مدينة الإسكندرية التى كانت نقطة

الاتصال الفكرى بأوربا ، وكانت تواجه الغزو الفكرى حين تلتقى حضارة قديمة بحضارة حديثة وتنبهر بها ، وكان « تمصير » مدينة الإسكندرية هو الهدف الذى أدرك الجامعيون بالقاهرة أن لا مفر من أن يضطلع به فرع للجامعة المصرية الوطنية فى الإسكندرية .

وفعلاً بدأت جامعة الإسكندرية كفرع من جامعة القاهرة الأم ، وذلك حين أنشىء بها فرع لكلية الآداب وفرع لكلية التجارة وفرع لكلية الحقوق فى عام ١٩٣٨ ، حتى عادت الدولة فأنشأت جامعة الإسكندرية رسميا فى عام ١٩٤٢ كجامعة مستقلة (اتخذ لها اسم جامعة فاروق الأول بعد أن كانت الجامعة المصرية بالقاهرة قد اتخذت اسم جامعة فؤاد الأول) . ولكن كليات العلوم والطب والهندسة والزراعة التى أنشئت فى هذا العام نفسه (١٩٤٢) بجامعة الإسكندرية نظمت على نمط الكليات المماثلة فى جامعة القاهرة . وكانت كلها فى مدينة الإسكندرية ، فيما عدا كلية الزراعة التى رُئى إذ ذاك أن تجرب إقامتها بمدينة دمنهور لتكون أقرب إلى الريف وأدنى إلى امتداد خدماتها فى الظهير الإقليمى بأرض البحيرة ، خصوصًا وإن ريف الإسكندرية محدود المساحة . ومع ذلك فلم تلبث ظروف إعاشة أعضاء هيئة التدريس أن دعت الجامعة إلى تغيير هذا الموقع ، وإلى نقل كلية الزراعة إلى الإسكندرية . ومنذ ذلك اليوم حكم على الظهير الإقليمى فى غرب الدلتا أن يبقى معتمدًا على جامعة الإسكندرية اعتمادًا يكاد يكون كليا ، واستمر هذا الاعتماد الكلى أربعين عاما ، حتى أنشئت كلية للتربية فى دمنهور .

على أن جامعة الإسكندرية ، إذا كان بعض كلياتها قد نشأ كفروع من الجامعة الأم فى القاهرة ، وعلى نمط الكليات الأم فى تنظيمها ومواد دراستها ، فإن بعض كلياتها الجديدة اتخذت صورة متميزة بعض الشىء ، ومنها كلية الزراعة بصفة خاصة . كذلك فإن جامعة الإسكندرية كان عليها أن تصبح وسيلة لتمصير العاصمة الثانية للبلاد وهى المدينة التى انفردت بها المؤثرات الثقافية والاقتصادية والاجتماعية الأوربية بفعل جالياتها الأجنبية القوية . ثم إن هيئة التدريس بالإسكندرية كانت من بعض الوجوه أكثر تحررًا من هيئة القاهرة التى كان التدخل الحكومى أكثر ظهورًا فى عملها منذ نشأتها

الأولى ، إلى درجة اضطرت بعض قدماء مديريها (رؤسائها) وعمدائها وأساتذتها إلى الاستقالة بين حين وحين .

وهكذا فقد كانت الجامعة الأم فى القاهرة تتلقى صدمات الاحتكاك بالحكومة ولكن ذلك أتاح لكبار أساتذتها المنشئين أن يرسخوا الأستاذية ذات الرأى المستقل والذى اضطرت الحكومة فى نهاية الأمر إلى أخذه بعين الاعتبار ، حتى أصبحت الجامعة فى ذلك رمزًا وركنا للكفاح عن الحياة الفكرية والدستورية والديمقراطية فى مصر حديثة الاستقلال . وتلك صفحات بيضاء ناصعة لابد أن يذكرها التاريخ ، ويذكر أصحابها الذين يكفينا أن نفرد من بينهم لطفى السيد وطه حسين كمثالين لطائفة شملت عددًا من الأسماء التى لابد أن يوليها حقها من يؤرخ للجانب الفكرى والسياسى والقومى من عمل الجامعة الأم فى يوم من الأيام .

أما جامعة الإسكندرية فقد سلكت سبيلاً أخرى لتأكيد شخصيتها فى الحياة العامة، فاتخذت هيئة التدريس فيها لونا جديدًا من القيادة الجماعية ، تأثرت فيه بحركة كانت تسود الجامعات فى الخارج منذ أواخر الحرب العالمية الثانية (التى قامت خلالها جامعة الإسكندرية رسميا فى خريف عام ١٩٤٢ ، والغزاة الألمان على بعد ٧٠ كيلو متر إلى الغرب من المدينة) . وسعت تلك الحركة العالمية إلى تكتل أعضاء هيئات التدريس الجامعية فى جمعيات لهم ،يأتلف منها اتحاد دولى . ولقد دعى بعضنا إلى المشاركة فى أعمال المؤتمر الدولى لاتحادالجامعات ، فتشاورت جماعة صغيرة منا فى عام ١٩٤٧ / ١٩٤٨ (وكان الكاتب واحدًا منها) وأنشأنا جمعية أعضاء هيئة التدريس التى استحالت فيما بعد إلى نادى هيئة التدريس بالجامعة . وكنا مجموعة صغيرة من الأساتذة الشبان والنازعين بحكم شبابهم إلى التماس بناء شخصية الجامعة عن طريق هيئة التدريس ، وفى قيادة جماعية لا تسير بالضرورة وراء الإمامة الجامعية التى لا تملك دائمًا سبيلاً إلى الفكاك من مراعاة الحكم ، فى بلد كل جامعاته هى جامعات للدولة وذلك منذ أن فقدت الجامعة الأم صفتها « الأهلية » التى دامت بين عامى ١٩٠٨ ١٩٢٥ (ولعل تلك الفترة كانت ، على قصرها وانحصار مجال العمل فيها ، من أمجد أيام العمر بالنسبة لشجرة الجامعة فى مصر) . ولم تلبث جمعية أعضاء هيئة التدريس

بالإسكندرية أن سنحت لها الفرصة لتثبت وجودها التنظيمى المستقل حين كانت أول هيئة فى مصر تبعث بالتهنئة إلى قيادة ثورة ١٩٥٢ فى أيامها الأولى . ولعل نادى أعضاء هيئة التدريس بالإسكندرية (الجامعة الخامسة فى تاريخ مصر والأبنة الأولى لجامعة القاهرة الأم) أن يكون من أكثر نوادى أعضاء هيئة التدريس استمساكا بدوره فى المسائل الجامعية والقومية العامة معا .

ولنعبر الآن إلى التوسع الأفقى لشجرة الجامعة من مركزيها فى القاهرة (الجامعة الأم) والإسكندرية (الجامعة الابنة الأولى أو الجامعة الأخت بالنسبة لجامعة القاهرة ، والتى قامت فى مقر جامعة الإسكندرية القديمة) . وقد امتدت فروع جامعة القاهرة والكليات الملحقة بها حتى وصل فرعها الكبير إلى الخرطوم ، حيث أنشئت ثلاث كليات نظرية لتعزيز العمل فى جامعة الخرطوم السودانية ، التى كانت فى حقيقتها امتدادًا وتطويرًا لكلية غُردون القديمة ، ولكن دراساتها اقتصرت على الكليات العملية وكلية الاقتصاد ، فجاء فرع جامعة القاهرة بالخرطوم ليستكمل الدراسات النظرية للسودان الشقيق . وقد كان هناك تفكير فى المستقبل لإنشاء كلية للعلوم تلحق بها بعض الدراسات العلمية التطبيقية كالصيدلة ونحوها . أما فى أرض مصر ذاتها فإن جامعة القاهرة امتدت إلى المنصورة (حيث كانت هناك ثلاثة معاهد متخصصة نشأت بمعونة من اليونسكو ، ثم كونت منها نواة الجامعة الجديدة على خلاف ما استهدفته الاتفاقيات الدولية الخاصة بإقامة مثل هذه « المعاهد » فى الدلتا) ، ثم فرع الفيوم ، ثم بنى سويف فى مصر الوسطى . كما إن الجامعة الأم مدت معونتها عن طريق أساتذتها إلى عدد آخر من الجامعات الجديدة فى عواصم الريف ، كما حدث بصفة خاصة فى الزقازيق ، بل وفى أسيوط قبل ذلك . فضلاً عن أن أثر جامعة القاهرة الكبير قد امتد إلى نواح مختلفة من حياتنا العامة فى المؤسسات والشركات وبعض الوزارات (وأقسام البحوث فيها) التى استعانت بأساتذة الجامعة . وبذلك كله سنحت الفرصة لأن تؤثر الجامعة بأساتذتها (تماما كما أثرت بطلابها وخريجيها) تأثيرًا كبيرًا فى النهوض بحياة البلاد من مختلف نواحى العمل والإنتاج والخدمات .

ثم إن هناك جانبا خاصًا وخطيرًا بالنسبة لما ساهمت به جامعة القاهرة فى بناء نهضتنا

القومية العامة . وهذا الجانب، هو تعليم الفتاة تعليما جامعيا ، وإفراد دور خاص لها فى النهضة التعليمية والعلمية جميعًا . ذلك أن تعليم الفتاة فى جامعتنا ومعاهدنا العتيقة كان أمرًا محدودًا . ففى مصر القديمة مثلا بلغت المرأة مكانة خاصة من التقـديس ولكن مشاركتها الفعلية فى عمل المدارس والجامعات كان مقتصرًا على أعداد قليلة من بنات مصر ، وكان من بين ما اختصت به حفظ الوثائق وخزائن الكتب والبرديات . أما « الكتابة » (والحفر على الجدران) فكانت اختصاص الرجال . كذلك الحال بالنسبة للمعابد ، فقد كان اشتراك المرأة فى أعمال الكهانة محدودًا . ولما جاء الإسلام ودخل مصر معه مبدأ أن يكون العلم فريضة على كل مسلم ومسلمة بدأ الناس يعلّمون بعض بناتهم فى الكتاتيب وبعض المدارس الأولية التى تتبع المساجد ، كماكان بعض الشيوخ يعقدون الحلقات الدراسية الخاصة بالنساء فى المساجد . ولكن تعليم الفتاة فى معاهد ومدارس خاصة بهن فى الأزهر لم يبدأ إلا فى الستينيات من هذا القرن ، بعد أن كان هذا الأمر قد سبق فى مدارس الدولة للتعليم العام وفى بعض المدارس الخاصة ولاسيما الأجنبية منها ، حتى إذا ما جاء العقد الرابع من القرن ـ وبعد انقضاء خمسة أعوام على قيام الجامعة المصرية الحكومية ـ فتحت جامعة القاهرة أبوابها للفتاة فى كليتى الآداب والحقوق ثم الطب والعلوم والزراعة والتجارة ، وحتى الهندسة وسائر الكليات العملية ، فضلاً عن معاهد المعلمين (خارج الجامعة) وكليات التربية والمعاهد الخاصة بالفنون الجميلة والاقتصاد المنزلى وغيرها . وكان دخول الطالبات إلى الحرم الجامعى فتحا كبيرا فى تاريخ شجرة الجامعة . وقد بدأته جامعة القاهرة ثم باقى الجامعات فى تطور سريع ومثمر ، حيث إن المرأة لم تلبث أن دخلت إلى هيئة التدريس فى جامعةالإسكندرية (الدكتورة درية فهمى) ثم القاهرة وعين شمس ثم سائر الجامعات ، بل إنها لم تلبث أن امتدت مشاركتها إلى مجال الأزهر ذاته فى كلية خاصة للبنات أنشأها الأزهر ، على نمط كان أشمل من نمط كلية البنات التى كانت قد أنشأتها جامعة عين شمس .

وهناك أيضا ناحية خاصة يصح أن نفردها بالذكر فى هذا المقام . ذلك أن بعض مؤسسات جـامعة القاهرة ، وحتى قبل أن تقـوم كجامعة حكومية فى عام ١٩٢٥ كانت تضطلع بعبء كبيرة بالنسبة للخدمات فى البلاد . فقد أصبح مستشفى قصر

العينى والمستشفيات المتخصصة الملحقة به والقائمة من حوله فى القاهرة ، هو المستشفى الأساسى والأكبر فى خدمة علاج المرضى الذين يقصدونه من مختلف نواحى البلاد ، وهو لا يزال كذلك إلى حد كبير (وبالنسبة للطبقات العامة) حتى اليوم . بل إن مدرسة طب قصر العينى كانت هى كلية الأساس بالنسبة لكليات الطب فى البلاد .

وأخيراً فإن هناك ناحية الخدمات العامة ، خارج نطاق التعليم الجامعى بمفهومه الضيق . وقد كان لجامعة القاهرة دورها الكبير والمؤثر فى ناحيتين ، هما ناحية التعليم العام والتدريب المهنى من جهة ، وناحية الثقافة العامة والتوعية القومية السياسية من جهة أخرى .

فأما عن التعليم العام فقد نهضت الجامعة بدورها الذى رسمه قانونها من الإشراف على المرحلة الأخيرة من التعليم العام ، وهى التى تعد التلاميذ للالتحاق بالجامعة . وقد ظهر دور جامعة القاهرة بصفة خاصة حين كانت هى الجامعة الحديثة الواحدة فى مصر ، وبعد أن ظهرت أفكار تطوير التعليم الثانوى بعد عام ١٩٣٥ ، فاضطلعت الجامعة بتنظيم برامج الدراسة وتدريب المعلمين لما أصبح يعرف بالسنة « التوجيهية » فى نهاية المرحلة الثانوية العامة ، (منذ عام ١٩٣٨ وما بعده) فنهضت الجامعة بإعداد البرامج والكتب وتدريب المعلمين والقيام على شئون التقويم والامتحان وغير ذلك فقام بذلك تعاون وتكامل بين المرحلتين الجامعية والثانوية العامة . بل إن الجامعات تولت كذلك عن طريق أساتذتها المنتدبين شئون التعليم الفنى وشئون الثقافة العامة فى وزارة المعارف (التربية والتعليم) وكذلك عن طريق اللجان الفنية العاملة فى مجالى التعليم الفنى والثقافة العامة . كما إن دور الجامعات امتد إلى التدريب المهنى لعدد من المهن الطبية المساعدة كالتمريض (الذى امتد أول ما امتد بالإسكندرية إلى المعهد العالى ذى المستوى الجامعى الكامل) وبعض المهن الهندسية والزراعية والتعاونية وغيرها التى ارتفع بعض معاهدها فيما بعد إلى المستوى العالى أو الجامعى . أما فى مجال التثقيف والتوعية الوطنية فإن دور جامعة القاهرة يعود إلى أيام الجامعة الأهلية وكلية الآداب التى كانت تشغل بعض مكان مبنى الجامعة الأمريكية الحالى فى قلب القاهرة . وحتى بعد أن انتقلت الكلية (عام ١٩٢٥) إلى مبانى الجامعة المصرية فى قصر الزعفران

(بالعباسية حيث تقوم الآن جامعة عين شمس) ثم إلى الحرم الجامعى الحالى بالجيزة (١٩٣٠) فإن كلية الآداب بصفة خاصة استمرت فى إقامة مواسمها الثقافية ـ التى لا يزال جيلنا والجيل اللاحق به يذكرها ـ فى مقر الجمعية الجغرافية المصرية بقلب العاصمة أيضًا ، حتى إذا ما تشعبت وسائل التوعية والتثقيف العام ، وقل الإقبال على نظام المحاضرات العامة التى تلقى من أجل جماهير المثقفين ، اتجه نشاط التوعية الوطنية فى جامعة القاهرة إلى حرمها الجديد وقاعتها الكبرى ، ولاسيما بعد قيام ثورة ١٩٥٢ فانعقدت المؤتمرات القومية والسياسية وحتى مؤتمرات الدراسات الاقتصادية والاجتماعية والإنسانية العامة أوالمؤتمرات المتخصصة . . . انعقدت فى حرم جامعة القاهرة الذى أصبح حرما للنشاط القومى السياسى بصفة عامة ، وهو لا يزال كذلك حتى اليوم .

وكذلك جامعة الإسكندرية ، فإنها شاركت فى الانتشار الأفقى للتعليم الجامعى فخرج منها فرع إلى ما وراء البحر . . . إلى بيروت وجامعتها العربية الأهلية التى قامت فى كنف جامعة الإسكندرية ، تمامًا كما قام فرع الخرطوم منبثقًا من جامعة القاهرة . ثم إن جامعة الإسكندرية لم تلبث أن أقامت لها فرعا فى طنطا فى قلب الدلتا ، وهو الفرع الذى لم يلبث أن استقل فى جامعة قائمة بذاتها ، هى الآن من كبريات جامعات حواضر الريف ، كما إن جامعة الإسكندرية لم تلبث أن أمدت بأساتذتها المنتدبين مجموعة من الكليات المتفرقة فى كفر الشيخ ودمنهور وغيرهما .

جامعة عين شمس المعاصرة :

وفى عام ١٩٥٠ جاء توسع جديد فى التعليم الجامعى ، ولكنه كان توسعا لصيقا بالتعليم العالى والجامعى فى القاهرة . ذلك أنه كانت قد قامت بالقاهرة وفى بعض الريف القريب مجموعة من المعاهد العليا فى الهندسة والتجارة والزراعة والمعلمين وأريد لها أن تتحول إلى كليات جامعية ، وأن ترتبط فيما بينها لتكون جامعة أطلق عليها إذ ذاك اسم جامعة إبراهيم . وبذلك جاء قيام هذه الجامعة الثالثة الحديثة أوالجامعة السادسة فى تاريخ مصر ، مستقلاً عن كل من جامعتى القاهرة والإسكندرية ، ولكن الجامعة دعمت دعمًا قويًا بطائفة من أساتذة الجامعات ومن فى مستواهم من خارج

الجامعة ، وأضيفت إليها منذ يومها الأول كليات جديدة للآداب والحقوق والطب وأنشئت هذه الأخيرة فى مستشفى الدمرداش وما حوله فى العباسية فى شمال القاهرة حيث بدأت نواة جديدة لجامعة على أمل أن تخلف جامعة « أون » أو عين شمس القديمة ، وكان هذا من وراء تسميتها فيما بعد بجامعة عين شمس .

ولقد حاولت الجامعة الجديدة أن تتخذ لها أسلوبا مغايرًا لكل من الجامعتين اللتين سبقتاها ، وتمثل هذا التغيير والتجديد بصفة خاصة فى كل من كليات الآداب والهندسة والطب . فأما عن كلية الآداب ، فإنها أرادت أن تخالف عن تنظيم كليتى الآداب فى القاهرة والإسكندرية ، وذلك بأن يكون تنظيم الدراسة فيها على أساس الحصول على أربع « شهادات » كل منها فى سنة دراسية ، وبمجموعها يحصل الطالب على درجة الليسانس فى نهاية السنة الرابعة . وسارت الكلية بالفعل على هذا النظام وحققت النجاح فيه بقدر ملحوظ ولعدة سنوات حتى عاد الاتجاه التقليدى فغلب على نظام «الشهادات » . وأما كلية الهندسة فكانت قد نشأت لتحل محل كلية تطبيقية الطابع وأضافت الكلية الجديدة إلى ذلك الصفة الأكاديمية التى نقلتها عن كلية الهندسة التقليدية بالقاهرة ، وأضفى هذا الربط الجزئى بين الصفة التطبيقية والصفة الأكاديمية على هندسة عين شمس ما قوى دعائمها ، وبقى معها حتى الآن . وأما كلية الطب فقد بدأ نشاطها حول مستشفى أهلى هو مستشفى الدمرداش ، واستعانت فى نشأتها بطائفة طيبة من أساتذة الطب فى كلية قصر العينى (بجنوب القاهرة) ، ومن أطباء وزارة الصحة الممارسين الممتازين ، ونشأ بقيامها نوع من التنافس أثمر ثماره وآتى أكله على مر الأيام ، فقامت بالقاهرة مدرستان للطب تضارعان أية مدرسة طبية جامعية فى الخارج ، وتنافسان مدرسة كلية الطب بجامعة الإسكندرية .

انتشار التعليم الجامعى إلى مدن الريف : مرحلة الجامعات الجديدة

على هذا النحو نمت شجرة الجامعة الحديثة فى مصر خلال طورها الأول (الذى يتجاوز بعضنا فيعتبره « مرحلة الجامعات الحاضرية » ، نسبة إلى حاضرتى البلاد الكبيرتين) من التوسع والانتشار ، فى صورة بقيت مقصورة على المدينتين الكبيرتين القاهرة والإسكندرية . ويبدو أن ثقة أهل الرأى والفكر والعمل الجامعى إذ ذاك وقفت

خلال جيل كامل عند حد تصور أن الجامعة لا يمكن أن تقوم إلا مستندة إلى مجتمع حضرى كبير وبيئة حاضرية كبيرة ، حتى وإن أدى ذلك إلى مركزية شديدة فى الخدمات الجامعية ، بحيث تكتظ العاصمة الكبرى بثلاث جامعات ، هى الأزهر والقاهرة وعين شمس ، بالإضافة إلى جامعة أجنبية غير مكتملة هى الجامعة الأمريكية (ثم أضيفت إليها جامعة خامسة فيما بعد ، هى حلوان) . أما الإسكندرية فلم تكن بالطبع لتعبر عن مدن الريف ، وإنما هى العاصمة الثانية (الصيفية) التى تطل على البحر المتوسط والعالم الأوربى ، وما وراء ذلك من حضارة الغرب وحياته الجامعية ، التى كانت بعض المدارس الأجنبية بالإسكندرية من فرنسية وإنجليزية وإيطالية ترعى أبناء الجالية الأجنبية فيها ليلتحقوا فيما بعد بجامعات بلادهم .

بل هكذا بقى ريف مصر (الذى كان يضم زهاء ثلاثة أرباع سكانها فى ذلك الوقت خارج العاصمتين) بدون جامعة تخدمه أو تشع فيه إشعاعا مباشرًا . ولقد فكرت الدولة فى عام ١٩٤٩ فى الالتفات إلى الريف بادئة بالصعيد ، فقررت إنشاء جامعة أسيوط (واسمتها إذ ذاك جامعة محمد على ، رأس الأسرة الحاكمة) بأن وضعت لها «حجر الأساس » على حافة مزرعة على جسر ترعة الإبراهيمية شمال مدينة أسيوط . ولكن سرعان ما تكشف أن تفكير الدولة إذ ذاك لم يكن عن اقتناع وإيمان ، فلم تلبث الدولة ذاتها أنها أنشأت جامعة إبراهيم (عين شمس) بالقاهرة فى عام ١٩٥٠ . وكانت الردة عن الريف إلى العاصمة تأكيدًا لمفهوم قديم هو أن « الجامعة » كما قلنا لا يمكن أن تقوم إلا فى وسط حضرى كبير ، أى فى العاصمة الكبرى أو العاصمة الثانية على أقل تقدير . وقد ترتب على ذلك المفهوم القديم أن تأكد الظلم الاجتماعى والظلم الثقافى للريف ومدن الريف ، فلم يكن بد بالنسبة لمن يرغب فى التعليم العالى أو الجامعى من أن يكون قادرًا على النزوح إليه من المدينة الصغيرة إلى العاصمة الكبيرة ، ولم يكن ليقدر على مثل هذا الارتحال إلا من توفرت له الأسباب المادية ، ولو لم يكن بالضرورة صالحًا لأن يستفيد من مثل هذا التعليم فى المهجر الحضرى الكبير . وحتى بعض هؤلاء القادرين من أبناء الطبقة المتيسرة فى مدن الريف لم تكن الظروف الاجتماعية لتأذن لهم دائمًا فى الارتحال من أجل طلب العلم بعيدًا عن بيوتهم وأهليهم ، وكان ذلك قائما ومسلما به فى حالة فتياتنا من أهل الريف البعيد ، لاسيما فى الصعيد . وترتب عليه

ما ترتب من تخلف فتيات الصعيد (والمسلمات منهن بصفة خاصة) عن ركب التعليم الجامعى . وهكذا حرم أبناء الفقراء بعامة وبنات الصعيد بخاصة ، فتخلفوا عن ركب المعرفة والتربية الجامعية ، وركب المساهمة فى قيادة جيلهم والأجيال اللاحقة ، وهى خسارة لها أبعادها الاجتماعية والتاريخية التى لا تقاس .

ولما جاءت ثورة ١٩٥٢ ظهرت الحاجة إلى رد الحق إلى الأجيال التى أصابها الحرمان . وكان ذلك الحرمان من حق التعليم العالى والمشاركة فى بناء النهضة التعليمية من أهم الحقوق التى أهدر معها مبدأ تكافؤ الفرص فى الصعيد ، الذى يمتد نحو ألف كيلو متر وما يزيد ، ما بين القاهرة وحدود مصر الجنوبية . ذلك أنه لم يقم معهد علمى عال واحد إلى الجنوب من القاهرة خلال أكثر من قرن عرفت فيه القاهرة والشمال معاهد العلم العليا فى صورتها شبه الجامعية ، أو فى صورتها الجامعية المكتملة . وقد أنفقت الثورة ثلاثة أعوام وهى تعالج بعض نواحى الحرمان الأخرى ، لاسيما فى مجال العدالتين الاجتماعية والاقتصادية (كالإصلاح الزراعى وما إليه) ، ثم بدأت تسعى إلى تحقيق عدالة التوزيع بالنسبة لتكافؤ الفرص فى التعليم العام والتعليم العالى .

ولم تلبث دولة الثورة الجديدة أن وجدت سبيلها للأخذ بأسباب التدرج فى إنشاء مجموعة من الجامعات « الجديدة » أو « المستجدة » ، تغطى بها مدن الريف فى مصر وهى المجموعة التى بدأت بجامعة أسيوط كما سنرى ، ثم انتشرت بعد ذلك إلى جامعات أخرى استجدت بعد ثورة ١٩٥٢ وحاول بعضنا أن يسميها على سبيل الملاءمة باسم « الجامعات الإقليمية » ، وهى تسمية تكاد تناقض طبيعة مفهوم « الجامعة » ، وهو المفهوم الذى لا يجوز أن يقف عند حدود « الإقليم » وإنما يجب أن يمتد إلى المجال القومى بعامة ، بل وإلى بعض مجالات العمل «العالمى » فى أفاق الفكر والعلم والبحث العلمى ، والتعاون فى ذلك كله بمفهوم « عالمى » . ولو كان أمر الجامعات ، التى يحاول بعضنا أن يطلق عليها تلك التسمية ، مقصورًا على الظهير الإقليمى المباشر لكل جامعة لوجب أن تعتبر جامعات عريقة مثل أكسفورد أو كامبردج (وقت إنشائها بريف انجلترا) أو ماساشوستس فى أمريكا ، بل وحتى جامعة الإسكندرية الحديثة وقت إنشائها على طرف الدلتا ، جامعات « إقليمية » وهو ما لا يقبله رجال تلك

الجامعات ولا يقره العرف فى جامعات العالم المعاصر كله ، حيث تحرص كل جامعة منذ نشأتها الأولى على أن تشارك فى التراث المشترك للإنسانية فى العلم والمعرفة والبحث العلمى ، والتعاون فى ذلك كله على أوسع نطاق . بل إنه كلما اتسع نطاق هذا التعاون، كلما أصبح للجامعة شأنها ومكانتها ،بل « وشهرتها » الخاصة ، بين أسرة الجامعات ، فى العالم .

لذلك كله فإن تسمية « الجامعات الإقليمية » التى درج بعضنا عليها وأطلقها على كل جامعة قامت فى مدن الريف المصرى بعد ثورة ١٩٥٢ ، إنما هى فى حقيقتها تسمية « ملاءمة شكلية » ، لجأنا إليها لكى نشعر الناس فى الريف ومدنه الصغيرة أن الثورة سعت إليهم بهذه الجامعات الجديدة لكى تمسح عنهم الحرمان الإقليمى الذى طال مع أن محو الحرمان إنما جاء نتيجة لقيام تلك الجامعات قبل أن يكون سببًا أو حافزًا لقيامها كلها . وقد آن الأوان لكى نصدق مع أنفسنا فنرد الأمر إلى نصابه ، ونجعل كل جامعة فى الحاضرة أو فى الريف جامعة لمصر كلها ، بل جامعةتجمع الأساتذة من كل مصر ، وتمتد بصلاتها العلمية والبحثية والتبادلية بعيدًا إلى ما وراء ظهيرها الإقليمى بل وإلى ما وراء حدود البلاد بعامة ، وإلا فإننا نقضى عليها بالانغلاق والضمور وهى لا تزال وليدة ناشئة . وإذا كانت الضرورات قد قضت علينا خلال المرحلة الحالية أن نجعل قبول الطلاب وتوزيعهم على الجامعات على أساس جغرافى إقليمى ، فإن هذا لم يكن ـ ولا يجوز أن يبقى ويكرس ـ إلا على أساس أنه ضرورة لكى نخفف العبء والضغط عن جامعات الحاضرتين الكبيرتين بالقاهرة والإسكندرية . ولابد أن يأتى اليوم الذى يكون فيه قبول الطلاب بالجامعات مفتوحًا بعد أن نتجاوز مرحلة الإنشاء إلى مرحلة الاستقرار واستكمال التكافؤ فى مقومات العمل الجامعى بين الجامعات كلها بصرف النظر عن مواقعها الخاصة فى الحاضرة أو مدن الريف .

ويبقى علينا أن نذكر أن قيام مجموعات من الجامعات فى مناطق بعينها فى الحاضرتين الكبيرتين أو فى مدن الريف إنما هو عملية طويلة تستغرق عدة أجيال تعليمية . فجامعات القاهرة والإسكندرية وعين شمس استغرقت مرحلتها الإنشائية قرابة خمسين عامًا ، منذ أن بدأت الجامعة المصرية الأهلية فى عام ١٩٠٨ حتى بدأت

الدراسة الفعلية بجامعة أسيوط عام ١٩٥٧ ، وعلى هذا الأساس فإنه لا ينبغى لنا أن نتصور اكتمال صورة الجامعات المستجدة والتى تغطى مدن الريف فى مصر قبل أن ينقضى نصف قرن آخر على الأقل من بداية الدراسة فى جامعة أسيوط . أى أن علينا أن ننتظر ما بعد بداية القرن الحادى والعشرين قبل أن يتم قيام الجامعات الجديدة لتغطى أرض مصر كلها . ولعلنا إذ ذاك أن نكون قد وصلنا مرحلة « التكافؤ المستقر » بين الجامعات « الحاضرية » وجامعات مدن الريف ، بحيث يكون لكل جامعة كيانها الكامل من أعضاء هيئةالتدريس ومن المرافق التعليمية والبحثية ، وتجتذب كل جامعة طلابها الذين يقصدونها من أجل تخصصات بعينها تشتهر بها وتؤديها على خير ما يكون الأداء ، وعندئذ فقط لا تبقى الحاجة إلى ضرورة توزيع الطلاب على أساس جغـرافى وإنما تختار الجامعة الطلاب الذين يقصدونها ، ولو كانت بعيدة عن مواطنهم . وذلك ما نرجو أن نبلغه بعد جيل آخر . . . تمامًا كما يجرى فى جامعات البلاد المتقدمة من العالم .

جامعة أسيوط أم الجامعات الجديدة فى الصعيد : ظروف قيامها

وفى خريف عام ١٩٥٥ فكرت الثورة فى إنشاء أولى الجامعات الجديدة فى الصعيد . على أن تكون فى مدينته الكبرى ومركزه التعليمى الأساسى ، أسيوط ورأت وزارة التربية والتعليم إذ ذاك أن تفاتح واحدًا من أبناء جامعة القاهرة وخريجيها الأوائل ، وعرضت عليه فرصة لا تتاح إلا فى أندر النادر ، تلك هى أن يضطلع بإنشاء جامعة فى منطقة طال حرمانها بعيدًا عن القاهرة ، بحيث يكون إنشاء الجامعة مما يقارب نقطة الصفر .

والحق أن صاحبكم (كاتب هذا البحث) تهيب العرض أول الأمر ، خصوصًا وإنه لم يكن ساعيا إليه ولا واثقا كل الثقة من أن الثورة التى واجهت مهام الإصلاح التاريخى الكبير تستطيع أن تتناول إنشاء الجامعة الجديدة والسابعة فى تاريخ مصر بأسلوب الصبر والمصابرة الذى يقتضيه إنشاء مثل هذا الصرح العلمى ، الذى يحتاج مجرد الاستعداد المادى له عاما أو عامين ، ناهيك عن التخطيط الحكيم والسليم والمتأنى للعمل العلمى فيه ، إذا ما أريد له أن يخالف عن النهج الذى اتبع فى إقامة الجامعات «الحاضرية » الأخرى ، والذى كان يلائم زمنه ، بعد أن انقضى على تجربة إقامة

الجامعة المصرية الحكومية فى عام ١٩٢٥ ثلاثة عقود أو أكثر . ولكن صاحبكم التمس الثقة والسند على مواجهة مثل هذه الأمانة الكبرى ، أمانة إنشاء جامعة من الألف إلى ما يليها من أحرف ، لعل بلوغ حرف الياء منها أن يستغرق جيلا كاملاً أو ما يزيد . . . التمس صاحبكم الثقة والسند من أمور كثيرة ، ربما كان من أبرزها أنه استشعر أن الثورة تعتبر أن إقامة صرح جامعى جديدة ينبغى أن يعهد فيه إلى واحد من أهل «الخبرة» ، رغم أن الأسلوب الطبيعى لأية ثورة فى مستهلها هو أن يكون لأهل « الثقة » شىء من الأسبقية عند الاختيار للأعمال التجريبية التى تتصل بصميم المبادئ التى قامت الثورة من أجلها ، مثل مبدأ « تعويض الحرمان » ومبدأ « عدالة التوزيع » و«تكافؤ الفرص » بين الريف والحضر . كذلك فإننا استشعرنا أن الثورة جادة فى أن تجمع فى تكامل بين مبدأ « المسئولية » ومبدأ « السلطة » فى مثل هذا العمل الكبير بمعنى أن من يكلف به يجب أن يعطى من السلطة ما يتيح له ممارسة المسئولية ، وهو أمر روعى فى فترات من حياة الجامعة المصرية من قبل ، ولم يراع مراعاة كاملة فى فترات أخرى ، اختل الربط بين حكم الجامعة لنفسها ، واستقلالها بأمورها ، مما أدى إلى شىء من التعثر فى مسيرة العمل الجامعى فى مصر ، بعد أن تحول أمر الجامعة المصرية من جامعة « أهلية » فى عام ١٩٠٨ إلى جامعة « حكومية » تتبع «الدولة » منذ عام ١٩٢٥ .

وعندما حل صيف ١٩٥٥ كانت الثورة قد أمضت ثلاثة أعوام من فجر عملها فى مجال البناء القومى الجديد ، وما صاحبه من تغيير ثورى شمل بعض الجوانب الأساسية فى حياة المجتمع المصرى ، ومنها جانب التعليم العام والتعليم الجامعى ، وكان من أظهر نواحى العمل فى هذا المجال الأخير هو التفكير بصفة جدية فى إنشاء جامعة للصعيد فى أسيوط . وحدث أن كان صاحبكم فى ذلك الوقت قد أمضى خمس سنوات فى خدمة الثقافة والربط بين التعليم الجامعى والتعليم العام فى وزارة المعارف (التربية والتعليم) بعد أن مارس العمل فى كل من جامعتى القاهرة والإسكندرية ، وبعد أن كانت فرص التعليم والعمل الجامعى قد أتيحت له من قبل (ومن أوسع الأبواب) للاحتكاك بهذا التعليم بالخارج فى انجلترا وفرنسا والنمسا ، كما أتيحت له فرص الاتصال بالعمل الدولى فى مجال التعليم والثقافة والبحث العلمى عن طريق اليونسكو

وغيرها من المنظمات الدولية ، وكذلك عن طريق زيارات عمل ودراسة على الطبيعة لمشكلات الإنشاء والأداء العملى فى مجموعة كبيرة من الأحرام الجامعية الجديدة فى الغرب. ولاسيما فى بعض أرجاء الولايات المتحدة الأمريكية (حيث زرنا ثلاثة وعشرين حرما جامعيا فى صيف عام ١٩٥٢) . وكانت لهذه الزيارات والدراسات الميدانية فائدة عملية فى الإطلاع على أساليب العمل المستحدثة فى إنشاء الجامعات ونشر خدماتها فى المناطق والمدن الصغيرة بعيدًا عن مدن العواصم الكبرى ، وفيما أصبح يسمى بالجامعات الجديدة التى تخالف عن أساليب الجامعات العتيدة وكلياتها التقليدية .

لقد كانت الفترة ما بين عام ١٩٥٠ وعام ١٩٥٥ فترة دراسة واستعداد وجمع خبرة بالنسبة لمن عهد إليه فى آخر سبتمبر من ١٩٥٥ أن ينشىء جامعة فى أسيوط . ولكن الظاهرة التى تستحق التسجيل فى شىء من العرفان الواجب ، هى أنه عندما ظهر الترشيح لوظيفة مدير الجامعة (كما كانت تسمى فى ذلك الوقت قبل اعتماد لقب «رئيس » الجامعة) طلب إلى المدير المرشح أن يضع مذكرة بالظروف والملاءمات والشروط التى ينبغى أن ترتبط بها الدولة من حيث المبدأ ، قبل أن تحدد مهام الجامعة المقترحة ومقومات قيامها فى أفضل ظروف ينبغى أن تتوفر لها خلال مرحلة الإنشاء . وقد وضعنا هذه المذكرة وضمنّاها بعض ملامح فلسفة التعليم الجامعى بالنسبة للمناطق الجديدة التى لم تعرفه من قبل . فقد كانت مصر المعاصرة قد أمضت قرنا ونصف قرن من بناء صرح التعليم الحديث منذ أيام محمد على ، دون أن يقوم معهد علمى جامعى واحد إلى الجنوب من القاهرة . وعلى هذا النحو فينبغى أن يكون مفهوما أن قيام جامعة لصعيد مصر إنما ينطوى قبل كل شىء على تصحيح لوضع تاريخى طويل اتسم بالظلم الثقافى الذى كاد أن يجعل من التعليم العالى وما يتبعه من ثقافة للخاصة والعامة ، ما يشبه الحكر على أهل الشمال وأهل الدلتا والثغور ، أما أهل الظهير الريفى التاريخى لمصر فى الصعيد فقد كان مقضيًا على غالبيتهم أن يعيشوا تحت ظلال من هذا الظلم المقيم الذى آن أن تنجلى سحاباته ، وأن تتاح الفرصة لأبناء الصعيد ـ رجالاً ونساءً ـ فى أن يشاركوا مشاركة مباشرة وكاملة وشاملة فى بناء الحياة والفكر والمستقبل على أرض مصر المعاصرة .

ولقد اشتملت المذكرة التى أعددناها وعرضت على مجلس الوزراء فى ٢٨ سبتمبر ١٩٥٥ ، فى شأن الاعتبارات التى يقوم عليها مشروع جامعة أسيوط وتعيين مدير لها على عدد من المبادئ والقواعد نستشعر أن من الخير ، بل ومن المفيد ، أن نذكرها بشىء من التفصيل ، لأنها تمثل منعرج التحول من مرحلة « الجامعات الحاضرية » إلى مرحلة جامعات مدن الريف فى مصر المعاصرة . وأهم هذه النقاط ما يأتى :

١ ـ أن يكون إنشاء الجامعة الجديدة التزامًا من الدولة والحكومة ، يجعل لقيامها أولوية خاصة فى العمل الحكومى ، بحيث يشرع فى التخطيط الفورى لبدء العمل الجامعى فى أسيوط خلال عام واحد (اضطررنا إلى مده إلى عامين تحت ظلال عدوان ١٩٥٦) .

٢ ـ أن تعامل الجامعة المستحدثة على مستوى متكافئ مع الجامعات القديمة وذلك من حيث قبول الطلاب واختيار هيئة التدريس وهيئة العاملين ومعاملتها على مستوى واحد متكافئ ، فلا يكون هناك نظام مماثل لما هو معمول به فى وظائف القضاء العالية والمحاكم العليا ، والذى كان يقضى بأن يبدأ التعيين بأسيوط ثم يتم التدرج إلى محاكم الدلتا فى المنصورة وطنطا ثم إلى الإسكندرية ثم القاهرة . وذلك تدرج مقبول فى الترقى فيما يتصل بوظائف القضاء ، ولكنه غير مقبول فيما يختص بوظائف الجامعات .

٣ ـ وبالتالى كذلك تختص جامعة أسيوط ، فى الكليات التى تنشأ بها تباعا ، بقبول طلاب الصعيد من المنيا جنوبا حتى أسوان ، فيكون هناك نظام « مرحلى » للتوزيع الجغرافى فى قبول الطلاب يطبق خلال المرحلة الإنشائية التى تبدأ بقبول جميع الصالحين من الحاصلين على الشهادة الثانوية العامة من مدارس الصعيد ، حتى إذا ما بقيت طاقة فائضة فإن يجوز أن تقبل الجامعة من طلاب الشمال من لم تتسع لهم طاقة الجامعات فى القاهرة والإسكندرية . ولقد كانت جامعة أسيوط أول حجر فى أساس قيام مرحلة الانتقال إلى نظام التوزيع الجغرافى فى تنسيق قبول الطلاب . ولولا ذلك لبقيت النظرة للجامعة فى أسيوط (وغيرها من الجامعات الجديدة التى ظهرت فيما بعد) على أنها فى مؤخرة الجامعات ، يقبل بها الطلاب الأقل فى مجموع درجاتهم فى الثانوية العامة . أما الآن فإنها (وشقيقاتها الجديدات) تقبل مجموعة متكاملة من الطلاب

يمثلون قطاعًا كاملاً من المجاميع التى حصل عليها الطلاب فى شهادة إتمام الدراسة الثانوية .

٤ ـ أن تكون للجامعة منذ البداية حرية كاملة فى التخطيط العلمى والأكاديمى لأقسامها العلمية وكلياتها . ولقد تم هذا بالفعل ، فأنشأنا للجامعة لجنة للتخطيط كانت مثالا فريدًا بالنسبة للوقت الذى أنشئت فيه ، حيث إن فكرة « التخطيط » فى حد ذاتها كانت إذ ذاك لا تزال فكرة مستحدثة بالنسبة للعمل الحكومى بصفة عامة فضلا عن أنها عاصرت هذه الجامعة خلال عقد كامل من حياتها الأولى ، وما أجدر مثل هذا النظام أن يكون قاعدة أساسية تتبع فى توسيع العمل الجامعى ورسم خطة قومية موحدة للجامعات كلها من جهة ، ولكل جامعة فى خصوصيات عملها من جهة أخرى .

٥ ـ أن تُمنح الجامعة الاستقلال المالى والاستقلال الإدارى ، وهو أمر أقر بالنسبة لجامعة أسيوط منذ يوم مولدها الأول ، وحاولنا فى الجامعات الأخرى أن نقيمه وندعمه بنص قوانين الجامعات ، وإن كان التنفيذ الفعلى قد تأخر حتى قيام المجالس القومية المتخصصة (١٩٧٤ / ١٩٧٥) وتوصيتها بمنح هذا الاستقلال للجامعات بصفة فعلية وواقعية بعد عشرين سنة من قيامه فى جامعة أسيوط .

٦ ـ أن يختلف نظام العمل فى الجامعة الجديدة وأقسامها العلمية عما هو معمول به فى النظام التقليدى بالجامعات القائمة . وبعبارة أخرى يصبح «القسم العلمى » هو وحدة التكوين الأساسية فى الجامعة ، وتكون الأقسام فى كل كلية هى نواة تكوينها على نحو يضمن لكل قسم شخصيته ، بل « ومدرسته » إذا أمكن ، وبالتالى فيكون «الأستاذ» هو العماد الأول فى كيان القسم والكلية والجامعة ، ويكون مجلس القسم هو نقطة البدء الحقيقية فى تخطيط العمل الأكاديمى فى المادة أو المواد المترابطة التى يضطلع بها القسم ، ويكون مجلس الكلية مجلس تنسيق بين الأقسام ، أو مجلس تخطيط وربط للعمل المشترك والمتكامل بين الأقسام . فإذا ما وصلنا إلى الجامعة يكون مجلسها مجلس إشراف وقرار فى التخطيط الأكاديمى الذى يأتى من الأقسام والكليات ، وذلك إلى جانب اضطلاعه بالتنسيق الإدارى والتنسيق المالى ، دون أن ينقلب إلى « مجلس إدارة » .

٧ ـ أن يقوم العمل فى الجامعة على أساس « الأقسام العلمية الموحدة » ، بمعنى أن يكون هناك فى « الجامعة » كلها قسم علمى واحد للمادة الأساسية الواحدة ، وذلك وفق ما هو معمول به فى الجامعات بالخارج . أما فى جامعاتنا فنظرًا لأنها تشكلت فى الأصل من « كليات » مختلفة جمع بعضها إلى بعض ، فقد ورثت « الجامعة » نظام تعدد الأقسام للمادة الواحدة ، فكان هناك مثلا قسم للكيمياء (أو قسمان للكيمياء العضوية وغير العضوية) فى كلية العلوم وقسم فى كلية الهندسة وثالث فى كلية الزراعة ورابع فى كلية الطب وخامس فى كلية الطب البيطرى ، وهكذا تتشتت الجهود وتتعدد المعامل وتتفرق ميزانيات البحوث ، وقد تتضارب اختصاصات الأساتذة بدلا من أن تتكامل تحت مظلة واحد . أما فى جامعة أسيوط فإن اعتماد نظام « الأقسام العلمية الموحدة » للجامعة كلها كان ممكنا لأن الجامعة بدأت من نقطة الصفر . وقد ترتب على اتباع هذا النظام زيادة فى كفاءة الأداء يصعب قياسها ، ولكنها انطوت على وفر فى ميزانية الإنفاق يقدر بنحو ٢٥٪ من المعامل والأجهزة والمعدات ونحو ١٥٪ من هيئة التدريس والمساعدين ، وذلك كله مع تحسين ظاهر فى كفاءة الأداء . فضلا عن أن « مشارب » الطلاب فى مختلف الكليات قد تقاربت ، حين كان طالب العلوم وطالب الطب والصيدلة والهندسة والزراعة والطب البيطرى يدرسون مقرراتهم المتنوعة فى معمل واحد، تحت إشراف مجموعة متكاملة من الأساتذة .

٨ ـ أن يهدف العمل فى الأقسام العلمية الموحدة إلى قيام نوع من « البينيّة » « وتكامل البحوث » بين المواد « المتكاملة » ، كعلم الكيمياء وعلوم الأحياء والبيولوجيا ، أو بين بعض فروع الهندسة وعلم اقتصاديات الإنتاج ، أو بين علوم الأحياء البحتة وعلوم النبات الزراعى وغير ذلك مما يبدأ بصورة متواضعة فى مرحلة ما قبل الدرجةالجامعية الأولى ، ولكنه يظهر فى صورة نافعة حقا فى مرحلة البحث العالى ، كما يتجلى فى البحوث التى تربط بين الطب والهندسة والزراعة ونحو ذلك .

٩ ـ أن ترتبط الجامعة فى تخطيطها الأول باحتياجات التنمية فى صعيد مصر . وهو إقليم لم تصله خدمات الجامعات ، بل حرم منها خلال عصور متعاقبة ، وكان لهذا أثره وخطره بالنسبة للشعور العام بالانتماء فى اتصاله بالعدالة الاجتماعية فى توزيع

الخدمات الجامعية . وكانت الثورة قد بدأت تلتفت إلى بعث مشروعات التنمية فى صعيد مصر ، ومن ذلك بناء السد العالى وتعميم الرى الدائم بالصعيد بدلا من رى الحياض ، ونشر بعض الصناعات الحديثة فى بلاد لم تكن تعرف منها قبل ذلك غير صناعات السكر القائمة على الإنتاج الزراعى . ومن هنا فقد رسمت خطة الدراسة فى الجامعة الجديدة على أساس وضع أولويات فى إنشاء الأقسام العلمية والكليات بما يخدم أولويات التنمية فى الصعيد ، وتم الاتفاق على أن تبدأ الجامعة بالكليات العملية وأقسامها ، أى أن تبدأ بالطريق الصعب فى إنشاء المرافق الجامعية ، فبدأنا فعلا بكليتين للعلوم والهندسة ، ثم بالطب والزراعة ثم الصيدلة ثم الطب البيطرى ثم التجارة ، واكتفينا من الأقسام النظرية بإنشاء ما اسميناه « بالأقسام العلمية المرجأة » فى اللغات والآداب والحقوق ، على أساس تكوين هيئات التدريس والإفادة من بعضهم مرحليًا فى الكليات العملية ، مثل دراسة الاقتصاد والقانون والعمل مثلاً فى كلية الهندسة ، وذلك كله حتى يجىء الوقت الذى تستطيع فيه الجامعة أن تنشىء بعض الكليات النظرية ، عندما تواتى الظروف فى أسيوط ذاتها أو فى بعض مدن الصعيد الأخرى كالمنيا أو سوهاج . وذلك ما حدث فيما بعد ، خصوصًا حين دخل تكوين المعلمين تحت مظلة الجامعات بتوجيه من المجلس القومى للتعليم منذ سنوات معدودة، فتم التوسع فى إنشاء كليات التربية بالجامعات المصرية ، ومن بينها جامعة أسيوط التى ضمت إليها كلية للمعلمين كانت تتبع وزارة التربية والتعليم ، بعد أن انفردت جامعة عين شمس أكثر من عشرين عامًا بأنها الجامعة الوحيدة التى تقوم فيها كلية للتربية .

١٠ ـ أن يراعى أيضًا أن تكون الجامعة فى خدمة « التنمية الاجتماعية » إلى جانب التنمية المادية العامة للصعيد . وقد اقتضى ذلك أن تنتشر الجامعة بعملها فى نطاق الريف بقراه ونجوعه ، لا عن طريق تيسير الدراسة الجامعية للبنين من القرى فحسب وإنما كذلك عن طريق بذل عناية خاصة بالفتيات ، خصوصًا وإن جانبًا منهن (فقيرات المسلمات وبعض القبطيات من غير اتباع الكنيسة الإنجيلية) لم يكن ينالهن غير نصيب محدود من خدمات الكلية الأمريكية المدرسية التى قامت فى مدينة أسيوط .

وهناك ناحية خاصة تتصل بامتداد الجامعة بخدماتها خارج نطاق حدودها ، بحيث تكون « جامعة بلا أسوار » . . . . فلا تقوم أسوار « مادية » تحجز مبانى الجامعة عن الناس من حولها ، ولا أسوار « معنوية » تحجب فكر الجامعة ومناخ حياتها عن فكر الناس وحياتهم ، وهذا ما سعت إليه جامعة أسيوط منذ نشأتها الأولى ، حيث كانت خدمات معاملها وورشها ومزارعها ومستشفياتها وملاعبها وسائر مرافقها كلها مفتوحة لمن يقصدها ، دون حرج أو حدود مادية أو معنوية . وهذا ما مكّن للجامعة منذ البداية أن تضع إمكاناتها كلها فى خدمة المجتمع ، ومكّن لها كذلك أن تمارس وظيفتها المثلثة ، فيقصدها الطلاب لطلب العلم والمعرفة والتدريب ، ويجتمع فيها الباحثون لبحث المسائل العلمية النظرية من جهة ، والتطبيق على مشكلات المجتمع من جهة أخرى ، ثم تكون مفتوحة المرافق بغير حرج ولا سدود لتصبح بحق مرفقًا قوميًا إقليميًا مفتوحًا لخدمة جمهور المجتمع والتعاون معه وبفعالية فى تنمية الوعى القومى (بل والسياسى) فى المنطقة ، وتنمية الشعور الوطنى بالانتماء المستنير ، للحركة الوطنية القومية فى قلب الصعيد [1] .

تلك كانت أهم النقاط التى باركها مجلس الوزراء من حيث المبدأ كرمز لالتزام الدولة المسبق بالمبادئ والقواعد التى يقوم عليها إنشاء الجامعة الجديدة ، وهوالتزام رسمى لم يسبق أن ارتبطت بمثله الدولة ، فى حالة إنشاء الجامعات ، وكان له أبعد الأثر فيما حققته هذه التجربة الجديدة ، خصوصًا وإنه قد تم الاتفاق على أن تكون للمنشآت

---

(١) احتفظ الحرم الجامعى الجديد لجامعة أسيوط بهذه السمة ، التى ميزته عن سائر أحرام الجامعات « ذات الأسوار » ، وذلك خلال أكثر من عشرين عاما ، شعر المواطنون فيها بأنهم أحرار فى الدخول إلى الحرم وملاعبه وحدائقه ومزرعته ، وأنهم يستطيعون بإذن أن يدخلوا إلى مكتبات الجامعة وورشها وبساتينها المثمرة وسائر مرافقها ، دون أن تصدهم أسوار . ولكن الدولة للأسف الشديد استشعرت فى بعض ظروف الأمن فى مطالع الثمانينيات ما دعاها إلى أن تقيم الأسوار وأن تدقق فى الدخول إلى الحرم الجامعى الجديد . ولكنا نرجو ألا ينتهى هذا التدقيق عند بوابات الأسوار إلى أن يذهب ببعض ما اشتهرت به الجامعة من أنها « جامعة بلا أسوار » وهو ما استهدفه التخطيط الأصيل لجامعة أسيوط .

كذلك فإن الحرم الجامعى الجديد لجامعة أسيوط قد خطط تخطيطًا حديثًا ليشمل المزرعة الكبيرة (عند طرفه الغربى) وحدائق الفاكهة والملاعب والحدائق العامة والمبانى العلمية والسكنية وسائر المرافق العامة بما يغطى نحو ٣٧٠ فدانا . ولكن الجامعة بالاتفاق مع الهيئات المركزية والمحلية قد احتجزت نحو ألف فدان من الأراضى البور جهة « الغريب » شرق النيل قبالة أسيوط ، وبدأت منذ اليوم الأول خطة عملية لاستصلاحها وإضافتها إلى الرقعة الزراعية تعويضًا عما اقتطعته مبانى الجامعة من الأرض الزراعية .

الجامعية فى أسيوط أولوية بالنسبة لمشاريع الإنشاء فى الصعيد كله ، فيما عدا مشروع السد العالى ، الذى لم يبدأ إلا بعد فترة (ولو قصيرة) من بدء أعمال الإنشاء فى جامعة أسيوط ، التى انفردت هى والكليات التى تفرعت عنها فى المنيا وغيرها بقسط موفور من إمكانات الدولة فى البناء والتشييد والتأثيث وبناء المعامل والورش ، بل وإقامة المرافق العامة لأول مدينة جامعية متكاملة ، بما فى ذلك مدينة الطلاب ومدينة الطالبات ومساكن هيئة التدريس وعائلاتهم ، وبعض المدارس الملحقة والمجاورة للحرم الجامعى. ولقد كان نصيب الجامعة من ذلك كله نصيبا عادلا لم تتخلف فيه فرصة الجامعة إلا فى إقامة المستشفيات التى تأخرت بعض الشىء . والواقع أن فرصة إنشاء جامعة جديدة فى أسيوط كانت فرصة فريدة لم يكن منتظرًا أن تتكرر فى سهولة ويسر فى مدن مصر الأخرى مع الأسف الشديد .

أخوات أسيوط الجديدات فى مدن الريف : ظروف جديدة وشديدة

لقد كانت جامعة أسيوط أول جامعة تقام فى إحدى مدن الريف البعيد ، وكانت فرصتها مضاعفة لأنها أتاحت لهذه الجامعة الناشئة أن تمتد بكلياتها من شمال الصعيد إلى جنوبه ، فتفرعت عنها جامعة المنيا (التى بدأت أصلا بمجموعة من المعاهد العليا المستقلة والتى قام بعضها فى ظل جامعة أسيوط ثم تبعت لها) ، كما انبثقت منهاكليات سوهاج وقنا وأسوان التى نرجو أن ترسخ أقدامها ، حتى تصبح جامعات جديدة لأرض الصعيد ، وبذلك تصبح جامعة أسيوط صورة جديدة ، ولو مصغرة ، للجامعة الأم .

أما جامعات مدن الريف الأخرى فى الشمال فقد نشأت ، ولكن فى ظروف غير ظروف جامعة أسيوط ، وبأسلوب مختلف عنها بعض الاختلاف . فجامعة طنطا نشأت كفرع من جامعة الإسكندرية ثم استقلت كلياتها عن أمها بالإسكندرية . وجامعة المنصورة نشأت متصلة اتصالاً وثيقًا بجامعة القاهرة ، وقامت على أساس ثلاثة معاهد عليا كانت قد أنشئت بالاتفاق مع اليونسكو ، ثم حولت (على غير ما كانت تقضى به اتفاقية اليونسكو) إلى كليات جامعية . وأما جامعة الزقازيق فقد جمعت عددًا من الكليات والمعاهد التى كانت على شىء من الاتصال بالوزارة وعين شمس وسارت فى طريق التوسع فى البناء والتجديد وربط الجامعة بالبيئة من حولها ، وانتشر

نشاطها إلى جهات أخرى ، لا سيما فى بنها ومشتهر . وأما جامعة القناة فقد أخذت نموذجها عن جامعة أسيوط ، وخالفت فى تنظيمها عن بقية الجامعات الجديدة ، وإن كانت قد ضمت بعض المعاهد السابقة فى بورسعيد والسويس ، حتى أخذت تمتد (على نمط امتداد جامعة أسيوط) إلى أرض سيناء (العريش) . وأما باقى الكليات الجامعية الأخرى فقد أخذت تنتشر فى كفر الشيخ والفيوم وبنى سويف ودمنهور وكل الرجاء أن تجد هذه كلها سبيلها إلى عون الدولة ، حتى تستكمل كيانها كجامعات جديدة متكاملة أو شبه متكاملة .

إن إنشاء الجامعات ليس أمرًا سهلا ، وينبغى أن يؤخذ بالتدريج والأناة وإمعان التفكير فى التخطيط المسبق والتنفيذ الوئيد ، كما إنه ينبغى أن يكون عملاً « جامعيا » من ألفه إلى يائه ، فينفرد أهل الجامعات به ، تفكيرًا وتخطيطًا وتنفيذًا ، ولا يجوز أن يترك أمره فى ريف مصر إلى السلطات المحلية فى المحافظات ، حيث تشتد الرغبة المخلصة فى النهوض بالمجتمعات المحلية إلى درجة تجعل إنشاء جامعة من أسبق ما يفكر فيه رجال الحكم والإدارة ، وإن كان الأمر لا يكفى فيه حسن القصد وصدق العزيمة خصوصًا وإن إنشاء الجامعات جزء من عملية « صناعة جيل المستقبل » ، له أهله ومتخصصوه ، ولكل قوس باريها كما يقول مثلنا العربى القديم .

كذلك فإن الحاجة إلى المزيد من الجامعات الجديدة أصبحت أمرًا مفروغًا منه فى البلاد المتقدمة والبلاد النامية على سواء ، بل هو تيار الزمن نفسه ، لايجوز أن نقف فى طريقه على نحو يعطل مسيرة الجامعات مع الزمن . وإن كل مليونين أو مليونين ونصف المليون (على الأكثر) من السكان يحسن أن تقوم لهم جامعة . . . ذلك إذا أردنا أن نتحاشى بقدر الإمكان « جامعات الأعداد الكبيرة » ، وأردنا أن نيسر لكل أقليم صغير مصنعه الخاص للشباب رجالاً ونساءً ، ومعامله الخاصة للبحوث العلمية والتجارب التطبيقية التى تربط العلم بالتنمية . . . ولقد دخلت مصر الحديثة بجامعاتها الحاضرية (القاهرة والإسكندرية وعين شمس) مرحلة « جامعة الأعداد الكبيرة » منذ جيل كامل . وكان هذا فى رأى بعض الجامعيين مكروهًا لابد منه ، كما كان فى رأى بعضهم الآخر (ونحن منهم) « خيرًا » مرحليا لا مندوحة عن السعى فى

تياره . ذلك أنه يمثل التيار العالمى الغالب فى العالم كله . ومن يدرينا لعله قد فتح أبواب فرص التعليم العالى على مصاريعها ، فجنب مصر ما أصابها خلال القرون من ضياع كفايات كثيرة (لعل بعضها كان من ذوى العبقريات التى تغير الحياة والتاريخ) ولدت واحتواها تراب مصر دون أن تتاح لها فرصة التعليم العام أو ما فوقه من تعليم . بل لعل « المحصلة العامة » للعمل فى جامعة الأعداد الكبيرة ، رغم مانسلم به من استحالة الجمع فيها بين التجويد الرأسى والاتساع الأفقى فى مثل هذه العملية . . . لعل تلك المحصلة العامة من ناحية البناء القومى أن تكون أكبر من « المحصلة العامة » لجامعة الأعداد المحدودة . فضلاً عن أن اتساع الفرص أمام أبناء الشعب على مختلف طوائفهم وفئاتهم ومستوياتهم الاجتماعية وحظوظهم من الحياة الاقتصادية سيتيح للمستقبل أن تنبغ فيه قيادات أكثر تنوعًا ، أو على الأقل تمثيلاً لقطاع الحياة بين أجيال مصر المستقبل .

لقد آن الأوان لأن تساير مصر ما جرى عليه العمل فى العالم المتقدم كله ، حيث يقدرون نسبة « سكان الجامعة » (من الطلاب الدارسين والباحثين) إلى عدد السكان على أساس ألا تقل عن ١٪ من جملة سكان البلاد ، وهى نسبة يجب أن تزيد على ذلك فى حالة مصر (ولتكن مثلا ١,٤٪ أو ١,٥٪) إذا راعينا أننا خلال الجيلين السابقين لم نحقق تلك النسبة ، فكان لزامًا أن نتوسع بعض التوسع فيها (لمدة جيلين أوأكثر) حتى نعوض تقصير الماضى فى تدبير حاجة البلاد من رجال الجامعات والفنيين وقادة الفكر خصوصا وإن على مصر أن تزود بخريجيها بعض البلاد العربية والإفريقية من حولنا بجزء من حاجتها من الخريجين . . . فضلا عن أن نظامنا التعليمى بالجامعات يتيح لنسبة من الطلاب (لعلها أن تكون نحو ٢٠٪ منهم) بالرسوب وإعادة السنة الدراسية وشغل المقاعد (مع حسابهم بالتالى ضمن تعداد سكان الجامعة من الطلاب) أكثر من سنة متكررة أثناء الدراسة بالكلية الواحدة (وأحيانا فى كليتين) . . . وعلى ذلك كله فإننا إذا لاحظنا أن سكان مصر يجاوزون الخمسين مليونًا وسيزيدون على ذلك ، فإن سكان جامعاتنا ينبغى ألا يقلوا عن ٧٥٠,٠٠٠ إلى ٨٠٠,٠٠٠ من الطلاب الدارسين وطلاب البحوث ، كما إن جامعاتنا يجب أن يصل عددها إلى زهاء العشرين جامعة (وربما أكثر مع إنشاء المدن الجديدة خارج الوادى) . . . ونحن إن لم نفعل ذلك

فسيزداد تضخم جامعاتنا القديمة فى حاضرتى البلاد (القاهرة والإسكندرية) حتى يفوق حدود الطاقة لما يمكن أن تتحمله أية جامعة بأى مقاس !

ذلك كله عن خريطة توزيع التعليم الجامعى فى أرض مصر ، وانتشار نمط متجدد لجامعاتنا وكلياتنا الجامعية التى استجدت فى مدن ريف الكنانة . وقد لا يكون هذا مجال الإطالة فى الرؤية الجديدة التى نحن بسبيلها الآن ، فوقت هذه الإطالة لم يحن بعد . ولعل هذه الجامعات والكليات المستحدثة أن تجد من يستعرض تاريخها وفلسفة العمل التى كانت وراء انتشارها ، وقد يحين ذلك بعد أن يكون قد انقضى جيل تعليمى كامل على تعميمها . ولكن هناك مقارنة لابد لنا أن نجريها فى هذا الموجز من تاريخ شجرة الجامعة . ذلك أن جامعة أسيوط كانت بداية الانتشار لنمط متجدد للتعليم الجامعى فى مصر ، ومن هنا فإنها تمثل بداية مرحلة جديدة . ثم جاءت بعدها سلسلة من الجامعات والكليات الجديدة . ولقد كان المأمول والمرجى أن تسير الجامعات المستحدثة على نمط شقيقتها الأولى ، ولكن بعض الجامعيين يرون ، فى شىء من نقد الذات أو عدم الرضا عن النفس ، أن تجربة جامعة أسيوط لم تتكرر بالصورة التى كنا نحب أن تكون . ولعل مرد هذا إلى أن جامعة أسيوط أتيح لها من تفرغ الدولة ، على مستوى العمل الإنشائى الشامل ما لم يتح لأية جامعة أخرى من الجامعات الشقيقة التى جاءت بعدها ، فالزمن كان متسارع الإيقاع ، والتزامات الدولة فى مجال الإصلاح والإنشاء كانت متسارعة التزايد ، والضغط على الإمكانيات القومية فى هذا الإنشاء لم يكن ليتيح لأية جامعة جديدة أن تنال ما نالته سابقتها ، لاسيما فى مجال القوى البشرية اللازمة لإنشاء « مصنع الرجال والنساء » . فالطلب قد زاد على هيئات التدريس وعلى أصحاب المؤهلات المتخصصة للعمل فى مجالات الخدمة العامة الموسعة لإعادة بناء الزراعة والصناعة والتجارة ومختلف نواحى إنتاج المواد والخدمات ، حتى أصبح من العسير على أية كلية أن تجد حاجتها من رجال الجامعات ، أو حتى أن تجد نصيبها الكافى من أعضاء البعثات الذين يوفدون إلى الخارج لكى يعودوا بعد تأهيلهم أعضاء فى هيئة التدريس . ولقد نالت جامعة أسيوط فى سنواتها العشر الأولى بضع مئات من هذه البعثات إلى ما درجنا فى أسيوط على أن نسميه « جامعةمصر غير المنظورة » ، وهى جامعة البعثات التى تنتشر فى طائفة من دول العالم الخارجى المتقدم فى أوربا وأمريكا

والتى كان أبناؤنا يوفدون إليها طلبا للعلم والتدريب على البحث العلمى الحديث ، ثم العودة بحصيلة ذلك إلى الجامعة فى مصر . أما الجامعات المستحدثة التى جاءت بعد أسيوط فقد كان نصيبها من البعثات الخارجية أقل نسبيا ، خصوصا بعد أن تكاثر عدد الجامعات والكليات الجديدة ، وضاقت ميزانية الدولة عن أن تتوسع فى البعثات بالقدر المطلوب ، وبعد أن أخذ أغلب الجامعات فى الخارج بنظام تحصيل المصروفات كاملة من الوافدين الأجانب ، وقل عدد المنح الدراسية الأجنبية بشكل ظاهر ، حتى فيما حرصنا على أن نورده فى الاتفاقات الثقافية مع الدول الصديقة أو الهيئات الدولية . وقد حاولنا فى فترة من الفترات أن نزيد من عدد البعثات على حساب الدولة ، كما حاولنا أن نزيد من عدد الإجازات الدراسية للبحث فى الخارج ، ولكن ذلك كله لم يبلغ بنا كفاية حاجة الجامعات الناشئة إلى البعثات الخارجية . كذلك فإننا حاولنا أن نشجع البحوث والبعثات الداخلية ، ولكن هذه أيضا ما كان لها أن تفى بحاجاتنا كاملة خصوصًا بعد أن تكاثرت الطلبات من الجامعات العربية والإفريقية على الكثير من أعضاء بعثاتنا المؤهلين بعد عودتهم ، وكانت سياسة الدولة تقوم ـ وبحق ـ على ضرورة معاونة الجامعات الشقيقات فى البلاد العربية والإفريقية ببعض حاجتها من هيئات التدريس من المصريين . ولم يكن من المقبول فى الوقت ذاته أن تضيق ميزانيات الجامعات فى مصر عن أن ترتفع بمستوى المرتبات فيها إلى المستوى المتعارف عليه دوليا ثم نحول فى الوقت ذاته بين فريق من أعضاء هيئة التدريس بها وبين أن يجدوا سبيلهم إلى تقدير أكثر إنصافا لعملهم العلمى ندبا بالخارج ، ولو للفترات التى يحددها قانون الجامعات .

وهناك مسألة أخرى جعلت من الصعب أن تتكرر تجربة جامعة أسيوط فى حالة الجامعات الجديدة بريف مصر . ذلك أنه عندما قامت جامعة أسيوط لم يكن قانون الحكم المحلى قد صدر بعد . وبذلك فإن المسئولية والسلطة فى إنشاء الجامعة بقيتا لرجالها دون منازع . ولم يكن للحكم المحلى رأى ولا يد فى رسم خطط الجامعة ، ولا فى تنفيذ مشروعاتها . وإنما العكس هو الذى حدث . فالجامعة بإنشاءاتها ومشروعاتها فى إعداد حرمها ومده بالمرافق الأساسية قد أحيت الطرف الشمالى من مدينة أسيوط وأمدته بالطرق والمياه والإنارة والحدائق والملاعب وغيرها من مرافق البنية الأساسية

فضلا عن أن الجامعة أمدت مدينة أسيوط وزادت عدد سكانها بما يزيد على الربع أو الثلث ، كما أنعشت الحياة فيها ، فضلا عن خدماتها الثقافية والعلمية ، وعن إمداد ريف أسيوط وظهيرها الإقليمى بالخدمات الزراعية والهندسية والطبية والرياضية والاجتماعية وغيرها ، مما أحيا عاصمة الصعيد ، ثم انتشر بعد ذلك إلى محافظات الصعيد الأخرى ما بين المنيا شمالا وأسوان جنوبا . وبالجملة فإن الجامعة قد بدأت تغير وجه الحياة والمجتمع فى الصعيد كله ، بخريجيها من أبناء الصعيد وبناته ، ثم بخدمات أساتذتها الذين اضطلعوا بجانب ظاهر من النهضة العامة فى جنوب مصر . وعندما جاء نظام الحكم المحلى كانت أوضاع الجامعة قد بدأت تستقر ، ولم يستطع الحكم المحلى أن يكون له رأى ولا توجيه ظاهر فى التخطيط العام للجامعة ، ولا حتى فى حالة كلياتها التى نشأت بعد ذلك فى محافظات أخرى جنوب أسيوط ، إلا بقدر ما كان ذلك الحكم قادرًا على مد يد المعاونة فى أعمال التنفيذ لمرافق الجامعة وكلياتها الناشئة .

ذلك كان الشأن بالنسبة لتجربة جامعة أسيوط . أما الجامعات الجديدة الأخرى التى جاءت بعدها فقد أنشىء معظم كلياتها فى ظل الحكم المحلى الجديد ، الذى حاول أن يكون له رأى ، بل وتوجيه فى بعض الحالات بالنسبة لإنشاء الكليات وافتتاحها . وقد انتهى الأمر فى بعض الحالات إلى أن يسعى بعض حكام الأقاليم من المحافظين ـ عن تحمس وحُسن نية من غير شك ـ إلى أن يتبنى بعض مشروعات الجامعة ، وإلى أن يرتب لنفسه شيئًا من التوجيه إلى ما يدفع الجامعة إلى أن تستعجل عملية الإنشاء وافتتاح الكليات ، حتى ولو تجاوزت طاقتها فى مراحل عملها الأولى . وعلى هذا النحو فإن بعض جامعاتنا المستجدة وجدت نفسها مدفوعة للإسراع فى عملها بما جاوز طاقتها الوليدة ، فضلاً عما انتهى إليه ذلك من بعض التداخل فى السلطات ، مع أن تجربة أسيوط قد اثبتت أن أخص ما تحتاج إليه جامعة وليدة هو استقلال رجالها بالتخطيط والعمل والتنفيذ خلال مراحلها الأولى .

تلك خلاصة ما مرت به قصة إنشاء الجامعات الجديدة بعد ثورة ١٩٥٢ ، ابتداء بجامعة أسيوط التى بدأ العمل الجدى والتخطيط والاستعداد لها فى نهاية سبتمبر من عام ١٩٥٥ وبدأ العمل التعليمى والبحثى فى كليتين منها هما كلية العلوم (كلية

الأساس) وكلية الهندسة فى السابع من أكتوبر ١٩٥٧ . ثم تلت أسيوط أخواتها الجديدات ، فتجمعت من حصيلة ذلك كله شجرة كبيرة ورائعة انقضى على فروعها الجديدة الآن ثلاثون عامًا من العمل التجريبى الجاد ، والذى قد لا يتيسر الحكم على نتائجه وآثاره البعيدة فى تغيير وجه الحياة الجامعية فى مصر إلا بعد انقضاء فترة أطول . والواقع أن من الصعب أن نتقصى امتداد آثار شجرة الجامعة التى بدأت جذورها العتيقة أول مابدأت فى التاريخ بريف مصر ومنطقة عين شمس القديمة ، ثم انتقلت لتستقر فى حاضرتى مصر بالإسكندرية والقاهرة لتعود بعد تركز أكثر من ألف سنة بالعاصمة القاهرة ، فتنطلق أو تعود مرة أخرى إلى ريف مصر وتراب أرض الكنانة . وتلك كانت نقطة تحول تاريخى لابد أن يكون لها بُعدها الذى بدأت بعض ملامحه تتكشف فى صورة نماء لشجرة الجامعة التى بدأت أغصانها وأزهارها تنتشر لأول مرة فى تاريخ الشجرة الطويل ـ بل والطويل جدًا منذ أيام مدرسة « أون » القديمة ، والتى انقضى عليها نيف وخمسون قرنا من الزمان . . . بدأت تلك الأغصان والأزهار والثمار تنتشر لتغطى أرض الكنانة كلها ، بل ولتنتشر إلى ماوراء حدود مصر فى أرض الشقيقات العربيات . . .

ومع ذلك فإن قيمة التجربة الريفية فى حياة شجرة الجامعة فى مصر لا تقف عند حد التجريب وتطبيق أنماط جديدة وإدخال أساليب مستحدثة فى الدراسة الجامعية أو فى البحث الجامعى أو فى تطبيق وسائل جديدة فى ربط الجامعة بتنمية المجتمع المصرى المتطور . . . وإنما كذلك هناك ناحية بدأت آثارها فى الظهور ، وهى أن الفرصة الجديدة التى أتيحت لنفر من رجال الجامعة الأم الذين انتقلوا من القاهرة قد مكنت لهم من استنباط وسائل جديدة فى مجال « الإدارة الجامعية » التى تستطيع بمقتضاها جامعة صغيرة وناشئة فى بلد صغير من مدن الريف المصرى بعيدًا عن سلطان المركزية التى سيطرت على حياة مصر والمصريين فى العاصمة، وكادت أن تخنقها قرونا طويلة . . . مثل هذه البيئة الجامعية الصغيرة الجديدة أو المستحدثة ، كان كل فرد من العاملين فيها يستشعر « المسئولية الفردية » فى المشاركة فى عمل إنشائى كبير ، ويجمع من الخبرة ما يؤهله لأن يشارك بنجاح ـ متى أتيحت له الفرصة ـ فى النهوض بأعباء الإدارة فى جامعة أو مركز جامعى آخر فى يوم من الأيام . ولعل الأمر يجاوز مجرد المصادفة أن يقوم

على رأس ثمانٍ من بين إحدى عشرة جامعة فى مصر فى العام الذى انقضت فيه ثلاثون سنة على تجربة الجامعات الجديدة فى أسيوط (١٩٨٥) . . . لعل الأمر ليس مجرد مصادفة أن يكون رؤساء جامعات القاهرة وعين شمس وأسيوط وطنطا والقناة والمنوفية (شبين الكوم) والزقازيق والمنيا هم جميعا ممن سبقت لهم الخبرة فى العمل بجامعة أسيوط والارتباط بأعمالها العلمية والإنشائية والإدارية فى يوم من الأيام . . . وحتى بعض الجامعات الأخرى التى لم تتوثق الصلة المباشرة بينها وبين تجربة أسيوط (الإسكندرية والمنصورة وحلوان) فى ناحية الإدارة قد قام بينها وبين أسيوط وسائر جامعات مدن الريف تعاون وثيق ومستمر فى جوانب التعليم والبحث العلمى وتبادل الخبرات فى هذا المجال . ثم إننا إذا انتقلنا إلى جامعةالأزهر وكلياتها المستحدثة فإننا نجد أن أسيوط كانت أولى الجامعات التى مدت إليها يد المعاونة وتبادل الخبرات ، فزودت الهندسة والعلوم والطب بالعديد من أعضاء هيئات التدريس والعمداء ، بل أمدت الجامعة ذاتها باثنين ممن تولوا عمل نائب الرئيس (البحوث والكليات المستحدثة) .

جامعة حلوان ـ تجربة جديدة مع المعاهد الفنية العالية :

ذلك كله عن الجامعات الجديدة التى جاء انتشارها على صلة بالجامعة الأم أو بغيرها من جامعاتنا الحديثة . ولكن هناك تجربةمستحدثة هى جامعة حلوان . وهى تجمع فى كلياتها بين « الجامعة التقليدية » « والجامعة المستحدثة » ، بل هى ذات طابع خاص جديد بالنسبة للجامعات الأخرى ، وقد نشأت أول ما نشأت فى صورة مجموعة من المعاهد التخصصية والفنية التى أنشأتها وزارة التربية والتعليم ، ثم رعتها وزارة التعليم العالى ، (وهى الوزارة التى استحدثت خلال فترة رأت الدولة فيها أن تنشىء وزارة خاصة للتعليم العالى والجامعى إلى جانب وزارة التعليم العام ، واستمرت حتى عدل هذا النظام الذى لم يلبث أن بدا وكأنه يمس مفهوم استقلال الجامعات بشئونها فى نطاق وزارة واحدة للتربية والتعليم . . . ثم عادت الدولة فرأت ضرورة أن يكون هناك وزير أو وزير دولة للبحث العلمى والجامعات ما دام الدستور يقتضى أن تكون المسئولية الدستورية « لوزير » فى الحكومة) . وكان بعض تلك المعاهد قديما ، مثل كلية الفنون الجميلة وكلية الفنون التطبيقية . اللتين كان أهل الجامعة إذ ذاك يرون أنهما

مخصصتان لدراسات ذات طبيعة خاصة تتصل بالفنون الجميلة أو التطبيقية التى لا تمت « لمفهوم » العمل الجامعى بصلة تقليدية مقبولة للجميع . كما كان بعض المعاهد مستحدثا ، ومنهاعلى سبيل المثال المعهد العالى للتكنولوجيا بحلوان ، وهو الذى كان يمثل الجانب التكنولوجى والتطبيقى للدراسات الهندسية العالية ، وكان الجامعيون يرون فى ذلك الحين أيضًا ، (ولا يزال بعضهم يرى ذلك) أن مثل هذا المجال إنما يمس إعداد الفنيين إعدادًا عاليا أكثر مما يتصل « بالعلوم الهندسية » التى تدرس فى كليات الهندسة بالجامعات . وقد رأينا من قبل أن « الجامعة الأم » (جامعة القاهرة) قد سارت سنوات عديدة على أساس مفهوم أن الجامعة فى مصر إنما ينبغى أن تسير على النمط الأكاديمى الذى يتبعه كثير من الجامعات الأكاديمية فى غرب أوربا ، وهى التى تقتصر على كليات الآداب والحقوق والعلوم والطب ونحوها ، أما كليات الهندسة ذات الطبيعة التطبيقية فإنها يصح أن تكون تابعة لجامعات « تكنولوجية » وليست بالضرورة جزءًا من الجامعات الأكاديمية التقليدية . بل إن جامعة القاهرة لم تضم إليها كليات الهندسة والزراعة والتجارة إلا فى عام ١٩٣٥ ، وكانت هذه خطوة تقبَّلها العديد من رجال الجامعة أيامها حين ضموا أيضًا كلية دار العلوم إلى الجامعة ، رغم أنها كلية لتكوين معلمى اللغة العربية والمتخصصين فيها ـ على أن الجامعةلم ترغب فى أن تخطو بقية الخطوات الطبيعية التى كان يصح أن تنتهى إلى الأخذ بنظام قبول المعاهد الفنية المتخصصة الأخرى فى رحاب الجامعة ، معاهد التربية الرياضية أو معاهد التجارة المتخصصة (كالتجارة الخارجية مثلا) أو الفنون الجميلة والتطبيقية أو نحوها ، مما هو معمول به فى كثير من جامعات الغرب الحديثة ، لاسيما فى الولايات المتحدة الأمريكية . بل إن الجامعات المصرية بقيت حتى سنوات قليلة مضت وهى ترى أن إعداد المعلمين للتعليم العام ليس من عمل الجامعات ، (ولم تشذ عن ذلك إلا جامعة عين شمس التى قبلت أن تنتهى إليها كلية المعلمين القديمة ، التى جاءت فى أعقاب معهد التربية اللذين ورثتهما جميعًا كلية التربية الحالية) . وذلك أمر كان مرده إلى أن أهل الجامعة لم يقتنعوا بفكرة أن تكوين معلم التعليم العام ينبغى أن يتم تحت مظلة الجامعة، وهو الأمر الذى سارت عليه الجامعات فى الغرب ، لاسيما فى بريطانيا حيث اقتنعت جامعاتها منذ عشرات السنين بأنها لن تستطيع أن تنفذ إلى التعليم العام وتساهم فى رفع

مستواه ليؤهل تلاميذه تأهيلا كافيا وصالحا لكى يلتحقوا بالجامعات إلا إذا تولت الجامعة أمر كليات التربية وبعض معاهدها . ولولا أن اتاح الله للمجلس القومى للتعليم والبحث العلمى والتكنولوجيا أن يدرس موضوع كليات التربية وحاجة البلاد إليها ، ثم حاجة التعليم العام ذاته إلى أن تكون تلك الكليات تحت مظلة الجامعات . . . لولا ذلك ما انتهى بنا الأمر إلى تحقيق التوسع فى تلك الكليات ، حتى أصبحت الآن تغطى كل محافظات البلاد وتعمل فى كنف الجامعات ، ولو فى ظروف ينقصها دعم كثير .

ونعود إلى المعاهد الفنية العالية التى كانت تتولاها وزارة التعليم العالى . وكانت تلك المعاهد قد تكاثرت فى أواخر الخمسينيات وخلال الستينيات فزاد عددها على العشرين، وانتشرت فوق أرض مصر ومدنها . وعلى الرغم من أن القصد من إنشائها الأول كان هوتأهيل الفنيين (فى ثلاث سنوات دراسية أونحوها) ليكونوا فى عون أصحاب المهن من خريجى الجامعات فى كليات الهندسة والزراعة والتجارة وغيرها ، إلا أن عدد سنوات الدراسة فى تلك المعاهد ارتفع إلى أربع سنوات ، أى بما يساوى عدد سنوات الدراسة الجامعية (أو بما يدانيه بالنسبة لكليات الهندسة) ، فضلاً عن أن طبيعة الدراسة فى تلك المعاهد تطورت من الوقوف عند الناحية الفنية إلى الجنوح نحو الناحية الأكاديمية ، بحيث لا تكاد تختلف عن الدراسة الجامعية ، رغم أن هيئات التدريس بالمعاهد لم تكن كلها مؤهلة تأهيل هيئة التدريس الجامعية . بل إن الأمر لم يلبث أن انتهى إلى مشكلة ظاهرة بالنسبة لتعيين خريجى تلك المعاهد ، وهم الذين سعوا إلى ألا يكون هناك تفاوت فى المعاملتين المادية والأدبية بينهم وبين خريجى الكليات الجامعية . وفى مواجهة هذا الضغط رأت الدولة أن تضع الأمر أمام المجلس القومى للتعليم والبحث العلمى والتكنولوجيا فى دورته الثانية (١٩٧٥) . ولم يلبث المجلس أن رأى أن المعاهد لا تؤدى المهمة التى وجدت من أجلها ، وأن التفرقة بين المعاهد والكليات الجامعية أصبحت تفرقة شبه صورية ، أوعلى الأقل غير واقعية ، وأن من الخير أن يعاد النظر فى هذه المعاهد ، بحيث تعدل برامج العمل فيها ، ويرتفع أمر هيئات التدريس فيها وشروط تعيينهم ليتلاءم ذلك مع الجامعات ، ثم تنشأ من هذه المجموعة، أو معظمها، جامعة من نوع جديد، تكون قريبة من الجامعة «التكنولوجية»

التى تصبو البلاد إلى أن تأخذ ببعض نظمها ، فيكون لمصر مثل ما لغيرها من أمم الغرب من الجامعات « التكنولوجية » ذات الصفة العملية والتطبيقية ، فذلك مما يثرى التربية الجامعية فى مصر وينوعها بما يمكّن البلاد من مواجهة مختلف احتياجاتها من الخريجين الأكاديميين والفنيين المثقفين . وفعلاً قامت جامعة حلوان ، وهى جامعة ليست « تقليدية » بالمعنى المتعارف عليه ، ولا « مستحدثة » بالمعنى الكامل . وكان المعهد الأول والأساسى فيها هو معهد التكنولوجيا فى حلوان ، ثم انضمت إليها مجموعة من المعاهد العالية ، خصوصًا وإن بعض جامعاتنا التقليدية لم ترغب فى أن يضم إليها أى من تلك المعاهد ذات الصفة التطبيقية ، فلم تضم جامعة القاهرة إليها معهد التربية الرياضية (على قربه النسبى من حرمها بالجيزة) ، ولا كلية الفنون الجميلة أو الفنون التطبيقية (والأخيرة ملاصقة لحرمها) ، ولم تشأ جامعة الإسكندرية إذ ذاك أن تقبل معهد التربية الرياضية بالإسكندية ولا معهد القطن ، كما ضمت معاهد البترول والهندسة والتجارة فى السويس وبورسعيد إلى جامعة القناةعند إنشائها .

على كل حال فإن جامعة حلوان نمط جديد لاقى بعض الصعوبات فى أول إنشائه ولكن الجامعة بدأت تجد سبيلها إلى الاستقرار ، ولا تزال تحتفظ بقسط ظاهر من طابعها الأصيل كجامعة تكنولوجية ، خرجت بها جامعات مصر عن بعض نطاقها الأكاديمى إلى نطاق تكنولوجى عملى الطابع فى الدراسة والبحث التطبيقى . ولعل تجربة جامعة حلوان أن تتكرر فى كليات أو جامعات فى مجالات العلوم التطبيقية كالهندسة والزراعة والتنمية والصحة العامة . ويحسن أن يكون بعضها بينيًا يجمع بين أكثر من مجال واحد وأن تخصص لمناطق التوسع الزراعى والسكانى الجديدة ، كمدينة السادات (هندسة وميكنة زراعية) والعامرية (زراعة غير تقليدية) والعاشر من رمضان (تنمية) . . إلخ .

على أنه لابد لنا من أن نسلم بأن إنشاء جامعة حلوان إن كان قد عاون فى حل «مشكلة المعاهد العليا » فإن هذا كان حل ضرورة ألجأنا إليه تدبيرنا غير السليم لما سارت عليه معاهدنا الفنية العالية . وليس معنى اضطرارنا إلى تحويل تلك المعاهد إلى «جامعة تكنولوجية » أو « بوليتكنيكية » (أو جامعة هى فى حقيقتها بين هذين النوعين)

أن مصر تستطيع أن تستغنى عن المعاهد الفنية الجامعية أو العالية كما قصدنا إليها فى أول الأمر . ففى تقدير العارفين أن كل مهندس جامعى يحتاج إلى ثلاثة من الفنيين الذين تخرجهم المعاهد الفنية الهندسية العالية (أو المتوسطة ـ العالية على الأقل) . وكذلك الحال تقريبًا بالنسبة للزراعيين والتجاريين المهنيين الجامعيين . وقد ترتب على تأخرنا فى إنشاء المعاهد الفنية العالية والمتوسطة ـ العالية أن أهدرنا طاقة خريجينا من المهندسين والزراعيين والتجاريين الجامعيين ، الذين يؤدى بعضهم عمل الفنى بدلا من عمل المهنى . ويأليتهم يستطيعون اتقان مثل هذاالعمل الفنى الذى لم تؤهلهم الجامعات للقيام به ، ثم ياليت بعضهم يحصل على مثل الجزاء المادى الذى قد يحصل عليه « عامل حرفى مهنى » علمته التجربة والمران ولم يحصل حتى على فرصة الدخول إلى معهد فنى عال أو جامعى من النوع الذى تحتاج إليه البلاد . ولعل الزمن لا يطول قبل أن نعود إلى فكرة التوسع فى إنشاء المعاهد العليا الفنية ، حتى وإن ترتب على ذلك أن نسير من جديد فى طريق إنشاء جامعة تكنولوجية ، ثم ياليتنا أن نعيد النظر فى التجربة التى نسير عليها الآن ومنذ بضعة عشر عاما ، من قبول الطلاب الحاصلين على مجاميع صغيرة فى الشهادة الثانوية فى معاهد فنية متوسطة ـ عالية تقتصر الدراسة فيها على عامين ، وبعضها قائم فى مبان غير مناسبة ، وغير مزودة بالمعامل ووسائل التدريب الصحيح ، ولا بأعضاء هيئة التدريس المتخصصين . وكأنها إنما أنشئت لمجرد تخفيف الضغط عن الجامعات ، وإتاحة الفرصة لتعليم فنى متوسط ـ عال للفائضين (من خريجى الثانوية العامة) عن طاقة الجامعات .

عودة ضرورية إلى الأزهر : « الجامعة الأمة » واستمرار روح مصر على الزمن

والآن وقد استعرضنا رؤيتنا التاريخية التحليلية للجامعة فى مصر القديمة ومصر الحديثة ، واستعرضنا كذلك فلسفة الفكر والعمل التى تقع من وراء الجامعة الأم فى نشأتها واتساعها ، ثم الجامعات الجديدة فى انتشارها لتشمل ريف مصر بمختلف أطرافه ، ثم تجارب إنشاء الجامعات والكليات على اختلاف هذه التجارب من جامعة إلى جامعة ، فإن الرؤية التاريخية التحليلية لا يمكن أن نكتفى فيها بما أوردنا فى عجالة عن الأزهر ، أقدم جامعةحية عرفتها مصر أو عرفها العالم من الجامعات المستمرة

والتى اتصل العمل فيها دون انقطاع منذ أن قامت . ذلك أن أقدم الجامعات التى عرفتها أوربا فى إيطاليا على وجه الخصوص ثم فى بعض مواقع أوربا الغربية ، قد سبقها الأزهر بما يزيد على القرنين كمعهد جامع مختص أساسًا بعلوم الدين والحكمة واللغة . ولعل هذا « القدم » وهذا « الاستمرار » و « الاتصال » على الزمن فى الأزهر أن يكون انعكاسًا لما امتاز به فكر مصر وحضارتها من قدم واستمرار وعدم انقطاع ، سواء فى مجال المدنية المادية أو فى مجال المعنويات وبناء الثقافة والحياة الإنسانية بعامة . كذلك فإن الأزهر ـ الجامع والجامعة ـ قد امتاز بميزة ثالثة عرفتها مصر (إلى جانب ظاهرتى «القدم » و « الاستمرار ») ، هى « الحيوية » التى قاومت الزمن وتجددت بثقافتها من عصر إلى عصر ، ولو أن شجرة الجامعة ذاتها قد ازدهرت فوق أرض مصر فى بعض العصور ، ثم ضمرت فى بعضها الآخر ، لتعود فتزدهر من جديد فى دورات متعاقبة . فجامعة « أون » العتيقة تلك قد قامت وازدهرت قرب رأس الدلتا لتشع بدورها إلى الجنوب والشمال ، بل وإلى ما وراء الشواطئ والبحر ، ولتتخلف عنها معاهد ومعابد فى مواضع مختلفة من أرض مصر . ثم كان أن تشتتت مع الزمن الطويل جهود تلك الجامعة العتيقة وفروعها المعبدية المتناثرة ، حتى انتشر بعض حكمة عين شمس القديمة إلى بلاد اليونان ، ليعود بعد قرون إلى الإسكندرية ، حيث قامت جامعة ومكتبة ومتحف ، هى رباط العقد وواسطته بين مصر العتيقة واليونان القديمة ، وأصبحت الإسكندرية مركز الفكر والحكمة والمعرفة فى العالم القديم كله ، ولكن مدرستها بدأت بدورها تخمد تحت الرماد ، حتى إذا ما جاء العهد المسيحى تركزت « الكرازة المرقسية » فى الإسكندرية . ولكن الكنيسة القبطية التى حملت لواء الصمود من أجل الحرية فى وجه طغيان الرومان ، والتى مثلت روح التدين المتوارث واستمرت على الزمن ، لجأت بفكرها إلى أديرتها فى الصحارى المصرية ، حيث احتفظت الكنيسة بجذوة المعرفة ولكن بعيدًا عن خضم الحياة فى وادى النيل . وبقيت الحال على ذلك ـ كنيسة قبطية مرقسية فى مركز الجامعة التقليدية بالإسكندرية ، وأديرة ومناسك يقع أغلبها فى أطراف منعزلة من الوادى أو بعيدًا فى قلب الصحراء ـ حتى إذا ما دخل الإسلام إلى مصر وجد ما يشبه الفراغ الفكرى والروحى الذ ى حاول الفكر الدينى أن يشغله فى جامع عمرو قرب الفسطاط ، ثم فى الجامع الأزهر الكبير بقاهرة المعز لدين الله بعد ذلك .

ولعل من الطريف أن نسجل أن الجامع الأزهر لم يقم ساعة وصول الإسلام من المشرق مع عمرو بن العاص ورجاله ، وإنما قام بعد ذلك بأكثر من ثلاثة قرون ، حين ارتدت موجة الفكر الإسلامى من تونس فى المغرب إلى مصر فى المشرق . وأغلب الظن أن الحدث التاريخى لم يأت بمجرد المصادفة التى لم تسبقها أسباب ضاربة بعيدًا فى التاريخ ، وإنما هو قد جاء من أرض تونس الخضراء ، التى كانت قد عرفت المؤثرات المصرية القديمة عن طريق فينيقية وقرطاجة ، التى احتفظت بجذوة صلات الفكر والثقافة العتيقة ، حتى تجاوبت بصداها من جديد فى عهد الفاطميين ، بعد أن كانت قرطاجة قد اتخذت لونها الخاص من الفكر الإسلامى الفاطمى ، ثم ارتدت بصداه من جديد نحو المشرق . . . بل نحو أرض الكنانة التى كانت أرض الحضارة الأجدر والأرحب والأقدر على أن تنفخ فى جذوة الفكر الإسلامى لينبعث منها مشعل النور من فوق مآذن الجامع الأزهر الشريف .

تلك قصة للاتصال الفكرى المتجدد وقصة الجامع الجديد ، بل الجامعة التى جددت بها مصر دورها التاريخى فى بناء الفكر الجامعى واحتضان جذوته والنفخ فيها بما يبعث أوارها وضياءها من جديد ، فى موقع جغرافى هو أصلح المواقع لأن يبنى مفهوم « العالمية » ولأن يقيم بالتدريج جامعة الأمة الإسلامية كلها فى الشرق والغرب . وظاهر منذ بداية الجامع الأزهر أن روح مصر ورحابتها وعالميتها قد غطت على روح تونس الفاطمية ذات الاتجاه الخاص المحدود . فلم يلبث الأزهر ، بعد فترته «الفاطمية» الأولى ، أن اتسع لمذاهب الإسلام الأربعة ، وأصبح « الجامع » مجمعا «للفكر » إلى جانب أنه مسجد « للعبادة » . ولعل هذا ذاته هوالذى أهل الجامع الأزهر لأن يصبح « الجامعة الأمة » التى عرفتها مصر وعرفها العالم الإسلامى كله .

وفوق ذلك فإن الجامع الأزهر ، الذى ورث الموقع العالمى « المصرى » العريق فى القدم لم يلبث أن أصبح مقرًا للفكر والمعرفة ، يجمع بين فقه الدين الإسلامى الرحب وبين علم الدنيا الذى توارثته الأجيال منذ القدم فوق أرض مصر وزاوية المشرق ، فرأينا الأزهر مقصدًا ومستقرًا لأصحاب الفكر من مسلمى المشرق والمغرب ، واستند إلى أعمدته وعمر أروقته الشيوخ والطلاب من أقطار الأرض ، وأرسوا قواعد جديدة

للمعرفة بأساليب « علمية » عرفهـا الأزهر القديم دون غيره من دور العـلم إذ ذاك وظهر من بين اللائذين به علم مثل عبد الرحمن بن خلدون ، الذى فلسف علم التاريخ ووضع القواعد الأولى لما أصبحنا الآن نعرفه بعلم الاجتماع ، والذى نقل عنه الغرب الحديث « أسلوب » البحث الذى كان هو صاحبه ومؤسسه . وهكذا فإن جامعة الأزهر العتيدة تلك لم يقف دورها عند الحفاظ على التراث القديم والاجتهاد فيه بأسلوب تقليدى ، وإنما امتد ذلك إلى « التجديد » ذى الأثر الباقى فى جوانب خاصة من دراسات الدين والتاريخ والمجتمع الإنسانى وحضارة العمران الإسلامى على الأرض، وكانت تلك إحدى الصفحات الوامضة فى تاريخ « الجامعة الأمة » التى أصبحت بحق أقدم الجامعات الإنسانية المعاصرة على الإطلاق .

وقد يأخذ البعض على الأزهر ـ الجامع والجامعة ـ أنه استمسك لعدة قرون بما يعرف ـ من ناحية سطحية ـ بأنه « جمود » الأزهر ، ولكن الواقع أن هذا « الجمود » لم يكن فى يوم من الأيام جمودًا حقيقيًا ، وإنما هو كان أقرب إلى « الصمود » الفكرى الذى وقف به الأزهر فى مواجهة الفكر الأوربى الذى جاء مع عصرالنهضة الأوربية ، فكان صمودًا حفظ للإسلام والفكر الإسلامى طابعهما التقليدى الأصيل فى مواجهة « الأوربية » التى جاءت طلائعها مع « الصليبية » ، والتى عاصرت النهضة فى أوربا . ولسوء الحظ أن التعصب غلب على الحرب الصليبية التى جاء بها المغامرون من الغرب ، فتبدى للمناضلين المسلمين من أهل الشرق أن « المواجهة » إنما هى مواجهة مذهبية سياسية مغلقة ، وأنه ليس هناك من درس أو فكر متبادل على مستوى إنسانى أو روحى متكافئ بين الشرق والغرب ، وإن تناقض « القيم » الدينية بل والروحية والأخلاقية العامة لا يدع مجالاً لِلتعاون بين غريمين لا تكاد تجمع بينهما بقية من تراث دينى سابق ، حتى ولا بالقدر المشترك الذى كانت المسيحية والإسلام قد ورثاه عن أصول الدين الحنيف وعقيدة إبراهيم أبى الأنبياء . ومن هنا فإن الأزهر إذا ما كان عليه أن يحافظ على روح «الوحدانية المطلقة » والتى لا تأتيها شائبة من قريب أو من بعيد ، فلم يكن له بد من أن يصطنع ذلك « الجمود » الظاهرى الذى اشتهرت به جامعته ، ولكنه لم يكن فى رأينا ورأى أهل الإنصاف من المؤرخين ، إلا « صمودًا » فى وجه قوة بدأت عسكرية فى أول عهدها ، ثم انتهت بأن خلفتها هجمات فكرية فى عهد النهضة الأوربية ، بل وفى

بعض عهد الاستشراق الحديث ، حتى انتهى الأمر إلى مساجلات فكرية بين بعض رجال الفلسفة والفكر والدين المسيحى فى أوربا ، وبين بعض المفكرين الأزهريين الذين تصدوا لهذا التحدى وردوا عليه ، ردودا كان بعضها من صفوة ما قال به علماء الأزهر الشريف المحدثون خلال قرن أو أكثر من عصرنا الحديث .

وليس من دليل أبرز على أن الأمر إنما كان أمر « صمود » من أن الأزهر لم ينعزل فى يوم من الأيام عن « الحياة » فى مصر بل وفى العديد من بلاد العالم الإسلامى وشعوبه . وفى مصر بالذات اقترن اسم الأزهر بحياة « الشعب » قبل ارتباطه بحياة « الحاكم » فهو الذى تزعم حركة المقاومة « الشعبية » بعد أن انهار الحكام المماليك فى مواجهة الحملة الفرنسية فى أواخر القرن الثامن عشر . وهو الذى تركزت فى أحيائه الشعبية ثورة الشعب بقيادة شيوخ الأزهر وعلمائه . وهو الذى ساق محمد على « واستخدمه » فى مطلع بناء استقلال مصر واختاره واليا فى مواجهة المملوكية التركية المتخاذلة ، وإن كان محمد على قد جحد ـ وبجهالته وغطرسته ـ فضل الأزهر عليه وعلى حكمه ، فتجاهل الأزهر ، بل « تهرب » منه ودار من حوله ، فأدخل على مصر « ثنائية » التعليم ، ولم يبن مدارسه الحديثة فى رحاب الأزهر العتيد ، ولم يجعلها حتى مدارس متفرعة عنه ، وارتكب بذلك أكبر « خطيئة » فى تاريخ مصر الفكرى والتربوى الحديث ، وتم ذلك بتوجيه ماكر من خبرائه الأجانب الباحثين عن عمل جديد لأنفسهم ، ولا نزال نقاسى من هذه الثنائية فى حياتنا التعليمية حتى الآن ، حيث لا نزال نكافح من أجل تطوير تعليمنا لنجمع بين الأزهر الجامع والجامعة من جهة ، وبين نظامنا التعليمى والجامعى الحديث من جهة أخرى . . . ولئن كان محمد على قد فعل ذلك كله ، فإن الأزهر ذاته استطاع أن يحتفظ بمكانته العتيدة الأصيلة فى حياتنا الفكرية ، وبدوره الخاص والمؤثر فى حياتنا التعليمية والتربوية ، فتخرج منه القادة الذين تركوا ميسمهم فى تاريخنا الحضارى والقومى العام خلال القرن التاسع عشر وجزء كبير من القرن العشرين ، فهو الذى خرّج فى أروقته رفاعة الطهطاوى وأقرانه من قادة المعرفة والثقافة والتعليم فى القرن الماضى ، وممن تولوا أمور التعليم الحديث خارج الأزهر ، وقادوا بعض بعثاته إلى الخارج . وهو الذى خرج أمثال سعد زغلول الذى قام على إصلاح التعليم الوطنى الحديث ، وانطلق من ذلك إلى قيادة ثورة الأمة ، وأمثال محمد عبده الذى زكز علمه

وجهده فى إصلاح شئون الأزهر ذاته والانطلاق به وبفكره إلى ما يصلح مساره ليساير العصر وليصبح ذا فعالية فى نهضة الأمة والفكر الإسلامى كله . وهو الذى تفرعت عنه أو انبعثت منه معاهد كان قيامها علامة فى تاريخنا الفكرى والتعليمى الحديث ، ومن أمثال ذلك مدرسة القضاء الشرعى التى جددت من أسلوب الأزهر التقليدى فى شئون الشريعة والتى استمر أثرها بعد انتهاء عهدها فى القيام على دراسات الشريعة بمدارس الحقوق وكلياتها بالجامعة المصرية الحديثة . وكذلك الحال بالنسبة لدار العلوم التى نشأت على هامش الأزهر ومن بذرته وانفردت بالقيام على شئون اللغة العربية ودراساتها وبحوثها حتى اندمجت فى جامعة القاهرة ، حاملة معها مؤثرات الجامع الأزهر إلى عقر دار الجامعة الحديثة . بل إن الأزهر هو الذى أمد جامعتنا الأهلية الأولى ببعض أبنائه النابهين . . . ومامثال طه حسين عنا ببعيد .

وهكذا فإن الجامع والجامعة الأزهرية لم ينعزلا عن الحياة الفكرية والتعليمية ، بل الحياة الجامعية الحديثة فى مصر المعاصرة . ولقد أثرا فى بناء حياتنا الفكرية والثقافية بما لا يقل عن تأثيرهما فى حياتنا السياسية والقومية العامة ، وذلك كله على عكس ما كان يتصور أولئك الذين تحكموا فى مصائرنا السياسية والفكرية والروحية منذ عهد محمد على إلى عهد الاستعمار الغربى المعاصر . ولئن كان لهذا كله من تفسير فهو أن مثل هذا الجامع الأزهر وجامعته لا يمكن أن يطغى عليهما الزمن أو الأحداث الطارئة والدخيلة وإنما هما جزء أصيل من العصر ذاته ، بحيث إن التاريخ الفكرى الحضارى بل والسياسى القومى لمصر المعاصرة لا يمكن أن يفهم أو يفسر تفسيراً كاملاً فى غير وجود الأزهر وجامعته على أرض مصر . . . بل كذلك فإن قصة شجرة الجامعة التى نحن بصددها الآن لا يمكن أن تفهم فهما صادقا صحيحا بدون قصة الجامع الأزهر وجامعته العتيدة .

ثم إن هناك جزءًا آخر من قصة الأزهر وجامعته لا بد أن نضيفه إلى حديث الأزهر الشريف . . . فالدروس فيهما قد تناولت بعض الرياضيات والفلك وعلوم الطب والعلوم الطبيعية منذ قديم ، وبرز فيها بعض العلماء القدامى ، حتى إذا جاء القرن العشرون بدأت فيهما نهضة شاملة وباقية الأثر منذ أن ظهر محمد عبده ودعا للتجديد

ومعاصرة الحياة الحديثة والفكر السياسى والتعليم الجديد فى مصر المعاصرة ، بل ومحاولة ملاحقة الغرب الأوربى الذى سبق العالم الإسلامى إلى الأخذ بأسباب التجديد فى أساليب المعرفة العلمية الحديثة . ولئن كانت ظروف الكفاح السياسى قد أخذت على الإمام وقته وجهده ، بل واقصته عن الأزهر والبلاد بعض الوقت ، فإن فكر محمد عبده (ونظرته الجديدة إلى دور الفكر الإسلامى والعلم الإسلامى فى حياة الأمتين المصرية والإسلامية بعامة) قد بقى صاحب الفعالية والأثر الباقى على الزمن داخل الأزهر وخارجه ، فبدأ العلم الأزهرى التقليدى يزاوج العلم الحديث مزاوجة أحيت القديم وأثرت الجديد على نحو لا يزال الأزهر يعيش بعض قصته حتى الآن . وعندما جاءت الثلاثينيات من هذا القرن العشرين وبدأ بعض شيوخ الأزهر وأئمته من تلاميذ محمد عبده وخلفائه يتلمسون سبيلهم إلى « تنظيم » الدراسة بالأزهر ومعاهده وكلياته توسعوا فى إدخال العلوم الحديثة فى المعاهد الابتدائية والثانوية ، وعاونتهم وزارة المعارف (إذ ذاك) فى تحقيق « الازدواجية » الجديدة فى المناهج ومحاولة تيسيرها بقدر الإمكان ، وإن كان قد ترتب على ذلك إطالة مدة الدراسة بمعاهد الأزهر (قبل المرحلة العليا) بعامين، عادت المعاهد فرجعت للأسف بهما إلى عام واحد ، فتثاقل العبء على الناشئة الساعين إلى العلم فى الأزهر ، ثم اتجه معظم التلاميذ إلى المدارس الحديثة حيث العبء أخف وحيث المستقبل أكثر ضمانا بالنسبة لمتابعة التعليم العالى الحديث وقاست معاهد الأزهر من ذلك ، فوقفت نسبة المقبولين فى المرحلة الابتدائية الأزهرية عند ١٪ فقط من مجموع المقبولين فى التعليم الابتدائى فى البلاد . ولقد عاد بعض شيوخ الأزهر فحاول تلافى ذلك خلال السبعينيات بتيسير التحويل من المدارس الحديثة إلى معاهد الأزهر ، ولكن النتيجة لم تكن دائما فى صالح معاهد الأزهر ، التى كان يحول إليها الضعاف من التلاميذ الذين ضاقت أمامهم سبيل الاستمرار فى التعليم العام الحديث . فضلاً عن أن هذه المحاولة لتوسيع قاعدة التعليم الأزهرى «بالتحويل» من التعليم العام قد أدخلت مزيدًا من الخلل فى القاعدة الأساسية الأولى فى الدراسة ، وامتد أثر ذلك بالتدريج إلى المعاهد والكليات الأزهرية التقليدية . وهذا أمر تضاعفت معاناة الأزهر وجامعته منه ، رغم المحاولات التى قامت حتى الآن من أجل تلافيه .

ثم إن حركة « التنظيم » فى الأزهر قد صعدت مع الثلاثينيات إلى الكليات الجامعية ، فأنشئت ثلاث كليات جامعية تقليدية للدراسات والبحوث فى أصول الدين والشريعة واللغة العربية ، مع أقسام للدراسات العليا فى هذه المجالات . وحل هذا التنظيم الجامعى محل الدراسات الأزهرية « العامة » والتى سارت لفترة ما على نهج الجامع الأزهر القديم التقليدى . ولكن ذلك النهج أو القسم « الأهلى » لم يلبث أن طغت عليه الأيام وحلت محله الكليات النظامية التى استمرت فى مجاراة النظم الجامعية الحديثة ، حتى بالنسبة لبعض مسميات الدرجات العلمية الجديدة ، حين استحدثت درجة « الدكتوراه » مثلاً فغطت على « العالمية » ، إجازة الأزهر التقليدية الشامخة !

ومع ذلك فإن قيام الكليات الأزهرية التقليدية فى جامعة الأزهر لم يكن نهاية المطاف . بل إن هذه الكليات بقيت ولا تزال مقصد الطلاب من أقطار العالم الإسلامى كله ، وكانت الدولة فى مصر قد عرفت للأزهر وجامعته قدرهما التاريخى والقومى الكبير ، وليس أدل على ذلك من أنه عندما اشتدت الأمور بمصر ، وجاء العدوان الثلاثى فى عام ١٩٥٦ خف رئيس الدولة لائذًا بالأزهر ومنبره ليعلن صمود الجهاد فاستجاب الأزهر واستجابت الأمة من ورائه . ولا أدل على ذلك أيضًا من أن مصر حين مدت يدها إلى إفريقية والعالم الإسلامى ، قد عنيت دائمًا باستيفاد البعوث الإسلامية التى تقصد الأزهر الشريف ، حتى لمست فى مطلع الستينيات أن كثيرًا من أهل المستعمرات السابقة من المسلمين أحسوا بأن التعليم الأزهرى التقليدى قد يؤهلهم لولاية شئون الدين فى بلادهم ، وهى أمور لا يستطيع أحد أن يأخذها منهم أو ينافسهم فيها ، ولكنه لا يؤهلهم لولاية شئون الحكم والاقتصاد والسياسة والتكنولوجيا والإدارة فى بلادهم ، وهى الأمور التى آن الأوان لأن يحلوا فيها محل المستعمرين بعد الاستقلال ولأن يشاركوا فيها مواطنيهم الآخرين غير المسلمين ، ممن درسوا فى مدارس المبشرين فى بلادهم ، أو تلقوا علمًا أوربيًا حديثًا بالخارج . ومن هنا فقد جاءت الطلبات من أولئك المسلمين فى العالم الثالث لاسيما فى إفريقية ، وطالبوا حكومة مصر بأن تجدد بعض نواحى الدراسة بالأزهر وجامعته ، لتشمل دراسات مثل الطب والهندسة والزراعة والتجارة واللغات . فاختارت حكومة الثورة أقرب الجامعات المصرية الحديثة إلى

إفريقية ، وهى جامعة أسيوط فعهدت إلى صاحبكم (وكان رئيسًا لها) بالعمل متشاورًا مع واحد من زملائه ، ومع اثنين آخرين من قدامى الأزهريين على أن يعد مشروعا لتطوير العمل العلمى والتعليمى فى الأزهر ، حتى يتسع مجال الجامعة الأزهرية ليشمل كليات للطب والهندسة والزراعة والتجارة والمعاملات إلى جانب الكليات التقليدية ودراساتها ، مع الاحتفاظ الكامل بطابع هذه الكليات التقليدية العريق والأصيل ، والذى عرف فى الأزهر منذ قديم . وكانت تلك بداية إعداد مشروع القانون رقم ١٠٣ لسنة ١٩٦١ ، وهو القانون الذى أتاح للأزهر أن يعمل فى صورة تجمع بين هيئته التقليدية الأصيلة ، وهى الهيئة التى قصد القانون إلى تقويتها وتأكيد دورها ومكانتها فى تاريخ الأمة الإسلامية ، وبين الصورة التربوية الجديدة التى تواكب عصر العلم التطبيقى الجديد ، وتجعل « الجامعة الأمة » فى خدمة متطلبات الأمة الإسلامية التقليدية والمعاصرة معًا ، وفى نطاق احتياجات عالمنا الثالث حديث التحرر ، وذلك كله مع تجلية الطابع الإسلامى الأصيل للدراسات الأزهرية التقليدية بالكليات المعنية بأصول الدين والفقه والشريعة والدعوة الإسلامية واللغة العربية بالجامعة الأزهرية العتيدة .

لقد صدر القانون الجديد ، وهو يمثل الدورة الثالثة فى تطوير العمل العلمى الكبير بالجامع الأزهر وجامعته . وقد كانت الدورة الأولى فى العقد الأول من هذا القرن على أيام محمد عبده ، ثم أتت الدورة الثانية فى العقد الرابع من القرن ، ثم ها هى الدورة الثالثة ، فى مطلع العقد السابع منه ، وإن كانت العبرة فى عمليات التطوير الكبير كلها لا تكون بمجرد تعديل القانون ، وإنما تكون بإتقان إعداد لوائحه التنفيذية (وهو ما تأخر كثيرًا بالنسبة للقانون ١٠٣ لسنة ١٩٦١) وبالجدية الصادقة (بل والصارمة أحيانًا) فى اتخاذ خطوات التنفيذ وتوجيه إمكانات الدولة لتساند الأزهر وجامعته ، كما تكون بحشد جهود رجال الأزهر جميعًا للنهوض بالعمل الكبير ، حتى تساير الجامعة خطوات الزمن ، وحتى ينهض الأزهريون أنفسهم شيوخا وطلابا ، برسالتهم التاريخية فى خدمة الإسلام والعالم الإسلامى الكبير . . . وهذا كله لا يزال الأزهر وهيئاته المعاهد والجامعة ومجمع البحوث الإسلامية الذى خلف هيئة كبار العلماء - بسبيل تحقيقه على وجه أكمل وأشمل وأعمق وأبعد أثرًا فى حياة الجامع العتيد وحياة مصر

والعالم الإسلامى مما تيسر تحقيقه حتى الآن . وتلك رسالة جد ثقيلة ، ولا مفر من أن ينهض بها الأزهريون أنفسهم ، ومن ورائهم سند الدولة ومعونة نفر من رجال الجامعات الحديثة ، ممن سبق إليهم الأزهر بشىء من الفضل المباشر أو غير المباشر فى تكوينهم ونماء حياتهم الفكرية والروحية والدينية تحت ظلال شجرة الجامعة الكبرى على أرض الكنانة .

وهنـاك أمر آخر لابد من أن نشير إليه . . . ذلك أن الدخول إلى الأزهر كان دائماً يبدأ بالدخـول إلى معاهده الأولى عند بداية السلم التعليمى (بل وفى الكتاتيب ومدارس تحفيظ القرآن الكريم قبل ذلك) . ويلاحظ أنه خلال النصف الأول من هذا القـرن كانت الفرصة المتميزة فى التعليم العام يختـص بها أبناء طبقة خاصـة يقـدر أهلهـم على التوجه بهم إلى المدارس الأجنبيـة ، حيث كانت فرصة التعليم والتربية أفضل منها فى مدارس التعليم الحكومى . أما الفرصة الثانية فكانت تذهب إلى أبناء الشعب ممن يستطيع أهلهم توجيههم إلى مدارس الدولة ذات المصروفات ، حيث يستطيـع النابهون أن يصلوا إلى نهـاية السلم فى التعليم الجامعى الحديث بمختلف كلياته . وأما الفرصـة الثالثـة فكانت فى الأغلب الأعـم لمن يتوجه بهم أهلهم إلى التعليم الأزهرى العام . وهؤلاء تقف فرصهم فى التعليم الجامعى عند كليات الأزهر التقليدية (فيما عدا القـلة منهم) . وذلك مما صرف الكثيرين عن الاتجاه بأبنائهم إلى التعليم الأزهرى العام ، بل مما أشعر التلميذ فى معـاهد الأزهر أنه مضـيق عليه فى فرص التعليم الجامعى الحـديث بالنسبة للتلميذ الذى يدخل به أهـله إلى معاهد التعليم العام فى مدارس الدولة . أما بعد صدور القانون ١٠٣ لسنة ١٩٦١ فى شأن تنظيم الدراسة بالأزهر وجامعتـه ، فإن الفرصة أصبحت موسعة ومتكافئة بالنسبة للطالب الذى يدخل به أهله إلى معـاهد التعليم الأزهرى ، بحيـث يرى طريق بلوغ أعـلى سلم التعليم الجامعى مفتوحـة أمامـه فى كليات الأزهر التقليدية والحديثة بقدر ما تؤهله له قدراته وميوله ، دون أن يستشعر غبنا أو تضييقا عليه فى الفرصة بالنسبة لسائر أبناء جيله التعليمى . ومن يـدرى لعل هذه أن تكون إحـدى حسنات القانون الجـديد التى لن تظـهر آثارها البعيدة إلا بعد انقضاء جيلين أو نحو ذلك على تاريخ صدوره .

صفوة القول فى تاريخ شجرة الجامعة على أرض مصر :

ذلك كله كان تاريخ شجرة الجامعة فوق أرض مصر الطيبة . وهو تاريخ ضارب فى القدم ، بل ويرجع فى أصوله الأولى إلى مطلع العصر التاريخى الأول . وأغلب الظن أن مدرسة « أون » أو عين شمس القديمة بدأت تتخذ صورتها فى أواخر الألف الرابعة قبل الميلاد (وقبل أن تقوم أية « مدرسة » بهذا المعنى فى العالم) ، ثم تحددت تلك الصورة وترسخت حتى غدت فيما بعد أصلا عريقا لما أصبح يعرف باسم «الجامعة » . ويبدو أن مدرسة عين شمس تلك لم تنشأ فى كنف الحاكم القديم ، ولم تسر بالضرورة فى ركابه ، وإنما كانت مدرسة فكر بلوره أصحابه بعيدين عن السلطان . وقد يكون من أدلة ذلك أنها لم تنتقل لتستقر فى « منف » حاضرة الدولة الموحدة الأولى فى مصر . بل إن فكر أصحابها لم يلبث أن اتسع دون أن تقيده ظروف ولا ملابسات محلية أو حتى إقليمية أو وطنية ضيقة ، وإنما هو قد اتسع ليتخذ صفة إنسانية جامعة ، حتى إن الناشئين من أهل المعرفة فى اليونان لم يلبثوا ، بعد أن جاوزت حضارتهم مراحلها الأولى، أن قصدوا إلى جامعة « أون » القديمة ، فأخذوا عنها بعض أصول الفكر والحكمة المصرية القديمة ، ثم نقلوها إلى اليونان ، حيث تبلورت واتخذت صورة متقدمة من الفلسفة ، حتى عادت مرة أخرى بعد ذلك من اليونان لتستقر فى مدرسة الإسكندرية ، ولتلتقى من جديد بالفكر المصرى ، الذى تركز فى صورته المختلطة بالإسكندرية ، حتى جاء الفكرالمسيحى الأول ونقل الكثير عن مدرسة الإسكندرية التى أصبحت فيما بعد قاعدة للكرازة المرقسية المصرية .

لقد كانت تلك هى المرحلة العتيقة الأولى من الفكر والعمل الجامعى الذى خرج من مصر إلى اليونان ، ثم عاد ليستقر بالإسكندرية فى مرحلته الثانية . والشىء الطريف أنه فيما يبدو فإن تلك الظروف الحضارية والتاريخية ذاتها قد عادت فاقتضت أن تتكرر الصورة مرة أخرى خلال المرحلة الثالثة من تاريخ شجرة الجامعة فى مصر وهى مرحلة الأزهر الشريف ، بعد انقطاع دام عدة قرون . ذلك أن رحابة الفكر المصرى وسماحته فى المزاوجة بين شرق البحر المتوسط (فى فينيقية من المشرق) وبين غربه (فى قرطاجة من تونس الخضراء) قد ارتدا (كما ترتد أمواج الفكر والحكمة

دائماً) . . . ارتدا بطبيعتهما وسليقتهما إلى منبتهما وموطنهما الأول فى أرض الكنانة ، فعادت مدرسة الفكر إلى رحاب الجامع الأزهر فى قاهرة المعز لدين الله . . . ولكن طبيعة الرحابة الفكرية المصرية الأصيلة جعلت الجامع الأزهر الفاطمى يجمع فى محرابه الإسلامى الواحد ، وفى أروقته وفى ظلال أعمدته ، بين مذاهب الإسلام الأربعة ، وبين العلماء والطلاب من مصر ومن بلاد المشرق والمغرب وداخل إفريقية على حد سواء . وفى ذلك كله جاء الأزهر ليعكس مرة أخرى تلك الصورة الفكرية الرحبة التى اشتهرت بها مصر وشجرتها منذ أيام عين شمس القديمة . بل هكذا جاء الجامع الأزهر فكان ساحة رحبة احتضنت الدين الإسلامى الجديد والسمح ، وقامت فى رحابها « الجامعة الأمة » بالمعنى الصحيح الكامل (لأنها جامعة الأمة الإسلامية والوطن الإسلامى من أقصاهإلى أقصاه) ، وهى التى حملت أمانة الفكر والحكمة والدين إلى ما زاد على الألف عام ، بل حملت رسالة الإسلام فى كل نواحى العقيدة وأصول الدين والفقه والشريعة واللغة واجتهاد الرأى والعبادات والمعاملات ، ودافعت عن ذلك التراث كله على المستويين الإقليمى والعالمى ، فكانت مثال الجامعة الإنسانية الرحبة فى تفكيرها وأسلوبها لكل من يلتمس الحرية أو يهاجر إلى ملاذ جامعة الأزهر ، فى مأمن من السلطان أو الطغيان . وما كان لمثل هذه الجامعة الأمة أن تقوم فى أرض غير أرض مصر . . . أرض الزاوية الآمنة فى قلب العالم . ولقد جمع الأزهر وجامعته العتيدة بين دراسات الدين ودراسات الدنيا ، بل بين حياة أهل الدين وحياة مجتمع السياسة فى الوطن المصرى والوطن الإسلامى على سواء ، حتى لقد أصبح الأزهر منارة العلم والدين ، وقلعة الدفاع عن الوطن وأهله فى وجه الطغيان وفى كل زمان ، وأعادت جامعة الأزهر سيرة شجرة الجامعةالتى اعتادت أرض مصر أن تراها مورقة مزهرة خلال فترات متصلة على مر القرون .

كذلك فإنه يخطىء من يتصور أن ما حدث من تطور فى نظام جامعة الأزهر واشتغالها بأطراف من علوم الدنيا قد غير من طبيعة هذه الجامعة أو حور فى رسالتها الأصيلة . ذلك أن الجامعة قد جمعت منذ عهدها الأول بين علوم الدين وأطراف من علوم الكلام والفلسفة ونحوهما ، وبين علوم الدنيا ـ مما يذكرنا بما حدث فى جامعة «أون» (عين شمس) القديمة تلك ، حين تفقه علماء الكهنة فى شئون الحكمة والفلسفة

والفلك وغيرها ، مما أصبح أساسا لبعض علوم الرياضيات التطبيقية فى العهود اللاحقة ـ وعلى هذا النحو كان تطوير الدراسة فى الأزهر فى العقد الأول من القرن العشرين حين بدأت حركة التجديد (على أيام الإمام محمد عبده) ، ثم فى العقد الرابع منه حين أضيف مزيد من العلوم الحديثة إلى العلوم الدينية بمعاهد الأزهر ، وحين أعيد تنظيم الدراسة بالجامعة وكلياتها الثلاث التقليدية العالية لأصول الدين والشريعة واللغة العربية (على أيام الشيخ محمد الأحمدى الظواهرى وغيره) . بل على هذا النحو أيضًا كان تطوير جامعة الأزهر فى عام ١٩٦١ ، حين أضيفت كليات العلوم الحديثة إلى الكليات التقليدية ، فجمعت الجامعة بين كليات علوم الدين وكليات علوم الدنيا المعاصرة ، التى أضيفت إلى الكليات التقليدية دون أن ينتقص ذلك من أصالة الأزهر وجامعته .

وهناك مسألة خاصة تستحق الذكر فيما يتصل بتطوير العمل الجامعى بالأزهر فى السنوات الأخيرة . ذلك أنه حدث توسع ملحوظ فى مجال عناية الأزهر بتعليم الفتاة ومشاركة المرأة فى أعمال الأستاذية فى بعض كلياته المستحدثة . ولقد كانت عناية الأزهر قبل منتصف هذا القرن مقصورة على التحاق بعض التلميذات بالمراحل الأولى من التعليم الدينى فى المدارس (والكتاتيب) التى تعد للأزهر ، أو فى انعقاد بعض الحلقات التى يخصصها الشيوخ للنساء المسلمات بالمساجد ودور العبادة . ثم تعزز ذلك (فى النصف الثانى من العقد السادس من هذا القرن ، على عهد الشيخ محمود شلتوت) بإقامة المعاهد الأزهرية المخصصة للفتيات . ولكن قانون تطوير الأزهر وجامعته فى عام ١٩٦١ أضاف خطوة جديدة على الطريق بأن فتح الباب أمام الطالبات فى التوجه إلى الدراسات الجامعية فى كليات الأزهر المستحدثة ، حتى إنه أنشئت لهن كلية خاصة بالبنات ، فضلاً عن التحاقهن ببعض الدراسات الجامعية فى الطب واللغات والترجمة الفورية وغيرها . بل إنه ظهر اتجاه بالسعى إلى تحويل كلية البنات إلى فرع خاص بالبنات فى جامعة الأزهر ، حيث إن هذه الكلية اشتملت على أكثر من تخصص واحد ، وإنه لمن الخير فى ظروف هذه الجامعة الإسلامية الكبرى أن تخصص للبنات كلية أو فرع قائم بذاته ، وأن يشارك فريق من الأستاذات المسلمات الفضليات فى القيام على التعليم والبحث العلمى بهذه الكلية أو الفرع الخاص . ومن

هنا تضيف جامعة الأزهر إلى أمجادها السابقة مجدا جديدًا ، تتكامل فيه جهود الرجال والنساء في العمل العلمى والدينى الكبير ، وفى تكوين الجيل الجديد من نساء الإسلام، خصوصًا بعد أن يزداد إقبال البلاد الإسلامية على إيفاد الفتيات إلى الأزهر وجامعته ، وذلك فتح جديد وتوسيع لنطاق العمل الجامعى بين النساء ، وبأسلوب الأزهر التقليدى فى الربط بين علوم الدين وعلوم الدنيا على المستوى الجامعى . وعلينا فى هذا المقام أن نؤكد مرة أخرى على أن القانون رقم ١٠٣ لسنة ١٩٦١ فى شأن إعادة تنظيم الأزهر وهيآته قد اشترط بالنسبة لقبول الطلاب أو الطالبات بالكليات والدراسات المستحدثة فى جامعة الأزهر من غير الحاصلين على الشهادة الثانوية الأزهرية . . . اشترط أن يكون قبول مثل هؤلاء الطلاب بعد استيفاء كليات الجامعة المستحدثة لحاجتها من خريجى المعاهد الأزهرية ، وعلى أن ترتب للطلاب المتقدمين من غير المعاهد الأزهرية دراسات تأهيلية فى سنتين (اختصرتا فيما بعد إلى سنة واحدة) فى الدراسات الإسلامية والفقهية ، مع اشتراط حفظ القرآن الكريم . ولكن تطبيق هذه الاشتراطات على النحو الذى قصد إليه القانون قد اعتراه قدر ظاهر من التراخى خلال المرحلة الانتقالية من تطبيق القانون ، حين كانت المعاهد الأزهرية لا تخرج كفاية الجامعة وكلياتها من الطلاب . وحدث ذلك للأسف الشديد حتى بالنسبة لحفظ كتاب الله بصفة عامة فى الأزهر ومعاهده وكلياته . ولعل الزمن أن يكون كفيلاً بأن تجد الجامعة ، بل ويجد الأزهر جميعًا ، السبيل الحق إلى أن يكون حفظ القرآن الكريم وفهمه وتفسيره أحد العمد الأساسية للدراسات فى جامعة الأزهر .

ولننتقل أخيرًا ، وفى ختام هذه الصفوة من القول فى تاريخ شجرة الجامعة ، إلى جامعات مصر الحديثة . ولقد قامت جامعة القاهرة الأم ، بعد أن كانت بعض جذورها الأولى قد بدأت فى هيئة مدارس عليا (عالية) منذ العقد الثالث من القرن التاسع عشر . وسنجد أن هذه الشجرة كانت هى الشجرة الرابعة فى تاريخ الجامعات على أرض الكنانة ، بعد أن كانت جامعة « أون » أو عين شمس القديمة هى الشجرة الأولى ، وكانت جامعة الإسكندرية القديمة هى الشجرة الثانية ، ثم جاء الجامع الأزهر وجامعته على أنهما الشجرة الثالثة . حتى جاءت هذه الشجرة الرابعة فمضت فى مسيرتها وطبيعة عملها ، وكذلك فى نموها وتطورها ، على النحو الذى سارت عليه

الشجرات السابقات ، لأنه النهج الذى أملته طبيعة أرض الكنانة وموقع مصر فى الإقليم الذى تتوسطه ، بل وفى العالم كله من حولها إلى الشرق والغرب والشمال والجنوب . ولقد بدأت الشجرة الرابعة ـ « الجامعة الأم » الحديثة ـ بجهود شعبية وطنية وكانت كلية الآداب فيها هى « كلية الأساس » بالنسبة للجامعة التى لم تلبث أن أصبحت جامعة حكومية سنة ١٩٢٥ .

ولقد كان هذا التحول الخطير فى حياة الجامعة عنصر قوة واستقرار ، كما كان عنصر ضعف وتهيب فى وقت واحد . فأما عن القوة فإنه اتاح للجامعة أن تجد سبيلها إلى الرسوخ والاطمئنان ، بعد أن كانت مواردها موضع القلق والاضطراب من عام إلى عام . وأما عن الضعف والتهيب فإن « التبعية » قد لا يتيسر معها فى جميع الأحوال الاحتفاظ بالشخصية الأكاديمية المستقلة والمتحررة . والمعروف فى أغلب الحالات وبالنسبة لمعظم الجامعات فى العالم كله ، أن من « يموّل » قد يلجأ إلى التحكم ، أو على الأقل إلى التوجيه . ولقد عانت جامعة القاهرة الأم وأخواتها الشقيقات وبناتها من بعض آثار التبعية الحكومية (ولو بدرجات متفاوتة) ، وإن كانت جذور هذه التبعية فى أغلب واقعها جذورًا وطنية مخلصة وهادفة إلى خير مصر ، بل وإن كانت تلك المعاناة لحُسن الحظ لم تكد تمس الجوانب الأساسية ، كالحرية الأكاديمية ، إلا بقدر محدود وإنما تركزت على أمور كقبول الطلاب ومراعاة مقتضيات العمل السياسى أو الوطنى بل والحزبى فى بعض الأحيان .

فى هذه الظروف والملابسات والمقتضيات بدأت الجامعة المصرية الحكومية الجديدة تلتمس طريقها إلى الرسوخ والتوسع والانتشار بالتعليم الجامعى ، لتواجه احتياجات مصر المعاصرة فى نشر هذا التعليم الجامعى والنهوض بالبحوث العلمية المعاصرة ومواجهة احتياجات المجتمع والنهضة القومية العامة . وقد كان طبيعيًا أن تنفق الجامعة الأم بالقاهرة ثلاثة عشر عاما من حياتها الحكومية ، وهى تحاول جاهدة أن ترسخ أقدامها ، قبل أن تجازف بإقامة كليات فرعية بالإسكندرية (العاصمة الثانية) فى عام ١٩٣٨ ، وهى التى لم تلبث أن أصبحت نواةً لجامعة جديدة هى جامعة الإسكندرية المعاصرة (فى عام ١٩٤٢) . وكان نمو شجرة الجامعة المصرية الحديثة

كنمو الشجرة العادية بأن تخرج منها «الفسائل» عند جذورها لتنقل ، كما تنقل «فسائل» النخيل ، وتزرع فى مدينة أخرى هى الإسكندرية . وهذا نوع طبيعى من أنواع التكاثر بالنسبة للأشجار فى الطبيعة . وقد تكررت هذه الظاهرة فى تكاثر الأشجار حين قامت جامعة عين شمس الحديثة فى عام ١٩٥٠ وإن كان نبت الفسائل هنا قد نشأ فى الأصل نشأة مستقلة على هيئة معاهد عليا حولت إلى كليات فى الجامعة الجديدة . وكان هذا استمرارًا لتكاثر الكليات عن طريق غرس الفسائل (إن قبلنا هذا التشبيه) ، حتى إذا ما جاء عام ١٩٥٥ قامت جامعة أسيوط فى قلب الصعيد ولكن بطريقة مختلفة عن قيام جامعتى الإسكندرية وعين شمس (الحديثة) . فجامعة أسيوط لم تنشأ ككليات فرعية من جامعة القاهرة ، ولم ترث أى معهد علمى عال كان قائما بالصعيد ، وإنما هى قد نشأت ونمت بطريقة جديدة مختلفة عما سبقها من جامعات قديمة ، وحتى عن بعض ما لحقها من جامعات استحدثت فى جهات أخرى من مصر . ويذكرنا نمو جامعة أسيوط بنمو شجرة « البانيان » التى تنمو وتمتد فى اتجاه أفقى ، بحيث تمتد أغصانها امتدادًا أفقيًا إلى جوانبها الخارجية ، ثم تتدلى بعض الأطراف إلى أسفل ، حتى تلمس الأرض بعيدًا عن جذع الشجرة وجذرها الأصلى ، ثم تغرس الأطراف المتدلية نفسها فى التربة ليتكون منها جذر أو عماد جديد للشجرة ، يعود فيصبح همزة وصل بين التربة وعرش الأغصان العلوى ، الذى يمتد مرة أخرى امتدادًا أفقيًا أيضًا ، بحيث لا تلبث شجرة البانيان أن تشمل مساحة كبيرة من الأرض ، تمتد من فوقها الأغصان والفروع ، وتمتد من تحتها الدعائم والجذور . ولعل من المفيد أن نذكر أن نمو جامعة أسيوط بعيدًا عن القاهرة فى قلب الصعيد إنما جاء بامتداد الأغصان . . . وأن هذه الأغصان وما حملته من أزهار وثمار ، إنما تمثلت بدايتها الأولى فى طائفة من أبناء الجامعة الأم (أو جامعات الشمال) نزحوا منها إلى أحضان التربة المصرية بعيدًا عن القاهرة وحملوا معهم روح الانطلاق والتجديد فى العمل الجامعى . فكانت هذه الجامعة الجديدة فى الصعيد ابنة للجامعة الأم ، من حيث الفكر والأصالة الجامعية ، دون التقيد بنظام العمل بالجامعات فى العاصمتين الكبيرتين ، وهى التى أصبح لها من التقاليد الراسخة ما بدأ يقيد حرية الجامعات ذاتها فى الانطلاق الأكاديمى أو حتى الانطلاق التنظيمى فى العمل والإدارة . ولقد رأينا كيف أن تحرر جامعة أسيوط منذ

بدايتها الأولى قد أتاح لها فرصة لتجدد من أساليب العمل العلمى ، فأقامت «أقسامها العلمية الموحدة » وجعلت القسم نواة التنظيم الأكاديمى بالجامعة قبل الكلية ، التى توارثت نظامها الجامعات الأخرى فى الشمال . فضلا عن أن أسيوط حصلت على استقلالها المالى والإدارى بعيدًا عن مركزية السلطان بالقاهرة ، بل فضلا عن أن نشأتها ونموها الأول بالانتشار الأفقى كشجرة البانيان قد أتاحا لها الفرصة لأن تكون جامعة أما لمجموعة من الجامعات التى امتدت إلى المنيا فى الشمال القريب وإلى سوهاج وقنا وأسوان فى الجنوب البعيد . وإذا كانت المنيا قد تأثرت بأسلوب نشأة الجامعات الأخرى فقامت بها بعض المعاهد قبل أن تصبح جامعة مستقلة ، فإن سوهاج وقنا وأسوان كان نموها كله تقريبًا بطريقة نمو شجرة البانيان . . . على نحو ما نشأت جامعة أسيوط ذاتها .

تلك كانت نشأة جامعة أسيوط وأخواتها وبناتها فى الجنوب . أما فى شمال مصر فقد نشأت طائفة متكاثرة من الجامعات الجديدة فى طنطا والمنصورة والمنوفية (شبين الكوم) والزقازيق والقناة (فى الإسماعلية والسويس وبورسعيد) وفروع جديدة وكليات أخرى متناثرة فى كفر الشيخ والفيوم وبنى سويف ودمنهور والعريش . وكانت حظوظ هذه وتلك متفاوتة من حيث سند الدولة ، وتدخل السلطات المحلية فى بعض شئونها ، وتدبير الموارد البشرية والمادية لها ، مما لا نستطيع فى هذه النظرة التاريخية العامة أن نتناوله بكثير أو قليل من التفصيل ، خصوصًا وإن الفرصة لم تتح بعد لكى تستطيع هذه الجامعات والكليات المستحدثة أن ترسخ أقدامها إلى الحد الذى تتضح معه معالم الشخصية المميزة لكل من هذه المؤسسات الجامعية ، بحيث يتيسر لنا أن نقوّم عملها ومكانتها من تاريخ شجرة الجامعة على أرض مصر . وهذا ما نفضل أن نتركه لأصحاب هذه الجامعات والكليات الجامعية ورجالها وأبنائها الذين عاصروا مراحل قيامها وشاركوا فيها ، كى يكتبوا لنا قصة تجربتها بمفهومها الواقعى الصحيح .

ولكن جامعة واحدة من هذه الجامعات الحديثة قد خصصناها بشىء من الذكر ، وهى جامعة حلوان التى رأينا أنها لم تكن جامعة تقليدية وإنما هى مثلت نمطًا جديدًا على مصر من الجامعات غير التقليدية ، والتى تقع بين النمط التقليدى ونمط

الجامعات التكنولوجية أو البوليتكنيكية . ومع ذلك فإننا نرجو أن تترسخ أقدام هذه الجامعة ، وألا تكون التجربة الأولى والأخيرة من نوعها فى مصر المعاصرة .

وهناك خط يوازى التوسع الحديث فى جامعات مدن الريف ، وهو الذى حدث فى جامعة الأزهر بعد قانون عام ١٩٦١ . ذلك أن هذه الجامعة توسعت وامتد عملها إلى طائفة من الكليات غير التقليدية للعلوم والهندسة والطب والتجارة (والمعاملات) والدعوة الإسلامية والترجمة والتربية ، مع قيام كلية حديثة خاصة بالبنات . وكان طبيعيا أن يقتصر التوسع فى أول الأمر على كليات تابعة للجامعة بالقاهرة . ولكن الاتجاه فى الأزهر الآن هو الخروج إلى مدن الريف فبدأ التوسع أولاً بإنشاء طائفة من الكليات التقليدية (لدراسات أصول الدين والشريعة واللغة العربية والدعوة فى بعض مدن الريف) ولكن التفكير يجرى الآن فى إنشاء بعض الكليات العملية الحديثة بادئين بأسيوط ، حيث توفرت الإمكانات المادية لبناء حرم لبعض هذه الكليات ، مع الاستعانة بجامعة أسيوط وإمكانات كلياتها العملية الحديثة . . . ومن يدرى لعل التاريخ الحديث أن يعيد نفسه ، فتعاون جامعة أسيوط وأقسامها العلمية فى إقامة بعض الكليات الأزهرية الحديثة بأسيوط ، كما عاونت من قبل فى إنشاء كليات الأزهر العلمية الحديثة بالقاهرة . وقد يقتضى الأمر فى أسيوط إنشاء حرم جديد يطلق عليه اسم جامعة الأزهر (فرع أسيوط) أو اسم « الجامعة الأزهرية بأسيوط » تمييزًا لها عن «جامعة الأزهر » واحتفاظًا بهذا الاسم التقليدى للجامعة الأم بالقاهرة ، ولعل هذا أن يكون هو الأفضل .

وأخيرًا ، فى هذه الخاتمة ، فلابد من إشارة إلى جامعة صغيرة وحديثة ولكنها بالعرف والقانون غير مصرية ، لأنها قامت فى غير « موطن قانونى » ، على أرض مصر ، وتلك هى الجامعة الأمريكية بالقاهرة . ذلك أن الأجانب فى مصر المعاصرة قد أقاموا لأنفسهم مدارس عامة وثانوية (أطلق على بعضها تجاوزًا اسم « الكليات ») ، بعضها للبنين وبعضها للبنات ، وبعضها تابع لهيئات تبشيرية أو دينية ، وبعضها مسنود من الدول التابعة لها والساعية إلى بناء النفوذ الثقافى ، كالمدارس الفرنسية ومدارس الجزويت والمدارس الإنجليزية والأمريكية والإيطالية واليونانية والألمانية ، يقوم بعضها فى القاهرة

وبعضها بالإسكندرية وبعضها الآخر امتد بعيدًا إلى أسيوط . ولكن معهدًا واحدًا من هذه المعاهد وصل إلى مرحلة الجامعة ، هو الجامعة الأمريكية بالقاهرة . وهذه وإن كانت قد ساهمت مساهمة مذكورة فى النشاط الثقافى وفى مجالات « الخدمة الثقافية العامة » على نحو سبقت فيه بعض جامعاتنا الوطنية ، إلا أن مجالها التعليمى والبحثى كان ولا يزال محدود النطاق . وقد تركز فى مجالات منها علم التربية والاقتصاد والاجتماع واللغات وبعض أفرع العلوم العملية المكملة ، وقد نهضت بتكوين طائفة محدودة العدد نسبيًا من أبناء مصر فى هذه المجالات . ولكن هذه الفئة كانت فئة مختارة من القادرين أو ممن لا تسمح ظروفهم بالدخول إلى الجامعات المصرية ، ومع ذلك فإن هذه الفئة المحدودة نسبيًا قد استطاعت أن تؤكد دورها بين فئات الخريجين من جامعات مصر ، كما إن الجامعة الأمريكية بالقاهرة قد استطاعت ببحوثها الاجتماعية والسكانية والتربوية أن تضيف إلى فهمنا لكثير من مشكلات مصر المعاصرة . وهو جهد لابد له من أن يذكر .

ختام ونظرة إلى المستقبل : نقد ذاتى وتوصية بإصلاح نحو تطوير حق :

تلك كانت قصة شجرة الجامعة على أرض مصر الطيبة . وقد بدأت تلك القصة فى وقت لا يمكن تحديده بدقة ، ولكنه يعود فى أغلب الظن إلى القرون الأخيرة من الألف الرابعة قبل الميلاد . أى إن قصة الشجرة تمتد إلى نيف وخمسين قرنا من الزمان ! وكانت شجرة الجامعة قد نبتت قبل مطلع العهد التاريخى المسجل فى مصر (حوالى ٣٢٠٠ق . م)، ولابد أن وسيلة التفاهم قبل ظهور الكتابة كانت بالكلمة المقولةوالمنقولة والمتواترة ، وإن كان من المرجح أن تكون بعض الرموز الأولى قد سبقت ظهور الجامعة أو المدرسة القديمة فى « أون » . ولكن تلك الرموز والصور أو الكلمات الأولى لم تصل إلينا وضاعت مع الزمن . كذلك فإنه يبدو أن علم الرياضيات والفلك الذى جمع بين الأرض والسماء قد ظهر مع مطلع العهد التاريخى المكتوب أو قبله ، وأضاف ذلك إلى فكر التأمل وبعض معالم التدين والعبادة التى عرفها المصريون وتوارثوها قبل العصر الحجرى الحديث وبداية الزراعة فى مصر ، أى قبل أن يبدأ التاريخ المكتوب بنحو ألفى عام أو ثلاثة . وعلى كل حال فإن المهم أن شجرة الجامعة التى بدأت فى مثل ذلك

العهد البعيد استمرت تتغذى بتراب مصر ومائها وتعيش تحت شمس سمائها وتورق وتثمر وتظل أبناءها طوال القرون . . . فى المعابد والهياكل ، ثم فى الأديرة والكنائس ، ثم فى المساجد ودور العلم . فورثت معابد مصر القديمة مدرسة أون الأولى ، وورثت الإسكندرية ومتحفها ومكتبتها تراث مصر القديمة ، واستضافت معه بعض تراث اليونان ، ثم ورثت الكنيسة القبطية وأديرتها تراث مصر القديم وأضافت إليه تراث المسيحية ، حتى جاء الأزهر ومساجد المسلمين فورثت روح مصر الرحبة السمحة ، كما ورثت التقليد المصرى القديم الذى يجمع بين الدين والدنيا ، وبين علم السماء وعلم الأرض . . . ثم توارثت مصر كلها هذه الساحة الفكرية المصرية بكل تقليدها التاريخى المجيد ، وجعلت ذلك كله فى خدمة عهد التوحيد الجديد ، ودين الله الذى دخل إلى مصر فاحتضنته وتبنته وبنت من أجله « جامعة الأمة » فى الأزهر العتيد ، الذى حمل المشعل ألف عام أو ما يزيد ، حتى جاءت الجامعة المصرية الأم فى مطالع هذا القرن فتلقت المشعل بعد أن نقلت إليه بعض القبس من الجامعة الأمة ، ثم عادت فى هذه الأيام تمسك بيدها (مع شقيقاتها المتكاثرات على أرض مصر) باليد التى رفعها من قبل الأزهر الجامع والأزهر الجامعة ، لعل اليدين أن ترتفعا بمشعل واحد هو مشعل نور مصر الذى ظهر على العالم قبسه الأول منذ نيف وخمسين قرنا ، والذى كان دائما ذلك القبس المضىء فى جميع الاتجاهات ، فجذوة ذلك القبس لم ينقطع إشعاعها خلال تلك القرون الطويلة . . . اللهم إلا خلال بضعة قرون قليلة مفردة ومتفرقة كانت الجذوة فيها كالرمضاء تحت الرماد . . . وتلك من طبيعة الأشياء .

بل هكذا امتازت حياة شجرة الجامعة فى مصر بكل ما امتازت به حضارة مصر الزراعية المستقرة بين حضارات العالم كلها . وهو الامتياز الذى جمعت فيه مصر بين ثلاث صفات هى القدم والاستمرار والحيوية . فمصر كانت صاحبة أقدم حضارة زراعية مستمرة على الزمن ، ولو أن من الجائز أن تكون بلاد العالم الأخرى قد عاصرتها من حيث ظهور نمط من أنماط استنبات النبات وزراعة الحب أو الشجر ، على أن حضارة مثل تلك البلاد قد اضمحلت أو اندثرت ولم يكن لها حظ مصر وحضارتها من الاستمرار والاتصال والحيوية المتجددة على الزمن ، وحتى عصرنا الحاضر . وكذلك كانت شجرة الجامعة فى مصر قديمة ومتصلة الحياة والحيوية ، رغم الأيام ، ورغم

بعض فترات الجمود المحدودة خلال تاريخها الطويل . وبذلك فهى أقدم أشجار الجامعات فى تاريخ الإنسانية ، وهى أعرقها وأطولها بقاء ، وربما كانت أكثرها حيوية وقدرة على مواصلة الحياة فيما نحن مقبلون عليه من مسيرة الزمن . . . ولئن كانت الجامعات فى عهدنا الحديث وأيامنا الحاضرة تعتبر عنوانا للحيوية الفكرية ، بل وعنوانًا ورمزًا للاستقلال الوطنى فى بعض الدول حديثة الاستقلال ، والتى تبدأ أول ما تبدأ فى عهد استقلالها السياسى ببناء جامعة وطنية ، كما تبنى بيوت الشعب أو بيوت العبادة ، فإن الجامعة بالنسبة لمصر كانت رمز الحضارة القديمة والمتصلة والحياة الباقية على الزمن. ومن هنا كانت قيمة استجلاء الحقيقة التاريخية الكبرى لشجرة الجامعة . . . رمز الفكر والعلم والحكمة والمعرفة والنماء الحضارى على أرض الكنانة .

ولكننا لا نستطيع أن نختم هذه القصة الرائعة لشجرة الجامعة ، بل شجرة الحضارة التى شاء الله لطائفة من أبناء مصر (ونحن منهم) أن يفيئوا إلى ظلالها ، دون أن نمتد بنظرتنا إلى المستقبل . فالحياة الكاملة فى نعمة الجامعة لم تكتب لطائفة محدودة من ذوى الحظ العظيم من المواطنين ، إلا لتكون مسئولية خاصة ، ورسالة لا يكافئها إلا إنعام النظر المسئول بالنسبة لمستقبل هذه الشجرة . . . فالحفاظ على النعمة ، والعمل على نمائها ليعم الخير والبركة أبناء الأجيال القادمة ، هما السبيل الوحيدة (من جانبنا) لشكر هذه النعمة والوفاء بحقها علينا جزاء لما سبقت به إلينا على مر الزمن .

وقد يكون من الخير ونحن نمد نظرتنا إلى المستقبل أن نوجز القول فى نقاط محدودة ومرتبة ، نوردها هنا على سبيل المثال لا على سبيل الحصر ، ويضعها جيلنا المخضرم تحت ناظر أبنائنا ممن سيحملون أمانة الشجرة ورسالة الجامعة من بعدنا ، لعلهم يستطيعون أن يحققوا بعض ما لم نقدر عليه فى أيامنا التى خلت ، أو فى أيامنا الباقية .

١ ـ وأول مسألة تعرض لنا أن الجامعة فى مصر « قيمة تاريخية وحضارية كبرى » وأن العمل الجامعى رسالة فكرية إلى جانب سبيل إلى العيش المادى أو إلى كسب أسباب الحياة الفردية . وهذه القيمة التاريخية والحضارية هى أيضًا قيمة إنسانية كبرى قبل أن تكون قيمة بشرية ضيقة ، وهى للعالم والإنسانية قبل أن تكون لمصر والمصريين دون غيرهم . وعلى هذا الأساس نظر إليها المصريون أنفسهم منذ يومهم الأول ، وقد بقيت

هذه القيمة حية منذ نيف وخمسين قرنًا ، وكانت حياتها مستمرة وباقية وفعالة رغم بعض فترات الخمود القليلة ، حين كانت الجذوة كالرمضاء تحت الرماد . وعلى هذا النحو أيضا ستستمر الجذوة وأوارها فيما نحن مقبلون عليه من أيام ، لأن بقاءها من بقاء الحياة على الأرض ، خصوصا وإنها نبتت فى أرض مصر ، عند نقطة الاتصال الفكرى بين شعوب العالم القديم ، بل وبين شعوب العالم الحديث على حد سواء . وعلى تلك الأسس جميعًا ينبغى أن تكون نظرتنا المستقبلية إلى شجرة الجامعة . . . الشجرة الإنسانية المباركة على أرضنا الطيبة .

٢ ـ كانت الجامعة وستبقى على الزمن مكمن القوة التى تحرك الأحداث ، ومبعث القوة التى توجه حركة التاريخ بالنسبة لمصر وبالنسبة لعلاقاتها ، بالعالم الخارجى من حولها . وهى قوة تنبعث من روح الشعب وتتجه إلى إحكام صلاته بالإنسانية فى أمجد أهدافها العقلية والفكرية والروحية . وقد كانت الجامعة فى مصر دائمًا من الشعب وإلى الشعب ، فنشأت بعيدًا عن السلطان ، ولم تدخل فى كنفه ، ولم تنطو تحت جناحه إلا فى فترات قليلة ومحدودة ، وهى وإن كانت فى السنوات الستين الأخيرة من عمرهاالمديد قد أصبحت جامعة حكومية أو شجرة قطاع عام ـ بأسلوب العصر ـ فإننا مع ذلك لابد أن نحتفظ لها فى المستقبل بصفها الأصلية ، على أنها شجرة الشعب أولاً وقبل كل شىء . . . . لها استقلالها الأكاديمى الكامل واستقلالها المادى (المالى والإدارى) الذى لا يحده إلا الدستور والقانون .

٣ ـ كانت الشجرة دائمًا عنوان مصر الفكرى ، بل والروحى أيضًا ، ومطل مصر وشعبها على العالم الخارجى من حولنا بغير سدود ولا حدود . تأخذ وتقتبس فى غير حرج ، وتعطى وتعين فى غير منّ . تنشىء أفكارها من بنات عقول أبنائها ، وتتبنى الأفكار الوافدة من الشرق والغرب ومن الشمال والجنوب ، وتحفظ ذلك كله وتنميه ، بل وتمصره فى أحيان كثيرة أو تضفى عليه المسحة المصرية فى أقل تقدير ، قبل أن تعيده إلى العالم الذى جاء منه . كان ذلك شأن مصر القديمة فى اتصالها المتبادل مع اليونان ، وكان ذلك فى مطلع العهد المسيحى الذى تبنت فيه فكرة السماحة والحرية ، ووقفت بهما فى وجه الطغيان الرومانى ، وكان ذلك فى العهد الإسلامى ، حين تبنت مصر روح

الإسلام وزكتها وأنشأت لها الأزهر الشريف الذى حفظ الإسلام بمذاهبه الأربعة ، وصان القرآن وحفظه ورتله كأجمل ما يحفظ به كلام الله ويرتل ، وجعل من معاهده ملكا للعالم الإسلامى كله . ثم كان ذلك أيضًا آخر الأمر فى عصرنا الحديث . حيث اقتبست مصر وجامعاتها من قبس المعرفة الإنسانية الحديثة ، وحاولت بنجاح أن تزاوج بين تراث الفكر الأصيل فيها وتراث الغرب المتجدد فى الفكر والعلم والفن جميعا ، ثم فتحت أبواب جامعاتها لكل قاصد من المشرق أو من العالم النامى من حولنا فى آسيا وإفريقيا ، وسارت الجامعات المصرية فى ذلك على أساس أنها مصنع الرجال والنساء لمصر ولكل ما هو حول مصر ، بل إنها كانت فى بعض أيام نموها تعمل عن قناعة وإيمان بقوله تعالى « ويؤثرون على أنفسهم ولو كان بهم خصاصة » . وعلى هذا النحو التاريخى ذاته ينبغى أن تكون سبيل جامعاتنا ومنهجها فى المستقبل .

٤ ـ فى تقليدنا المصرى القديم كانت الجامعة تبدأ « بالمدرسة » . على هذا النحو بدأت « أون » ومدرستها العتيقة ، وعلى هذا النحو استمرت المدارس الملحقة بالمعابد فى العهد الفرعونى وبالكنائس والأديرة فى العهد المسيحى ، ثم على هذا النحو أيضا سار العمل خلال فترة الأزهر الطويلة حيث كان « الكتاب » هو المدخل الطبيعى والأساسى للأزهر وجامعته ، ولا يزال شىء من هذا الأمر كذلك بالنسبة لجامعات مصر الحديثة التى اقتضى قانونها أن يكون لها قدر معلوم من مسئولية الإشراف والتوجيه فى برامج التعليم العام ومسئولية الإشراف على التقويم فى الامتحانات العامة التى تؤهل للدخول إلى الجامعة . وعلى هذا النحو رسمنا مسار الأمور فى المستقبل من حيث الصلة العامة للجامعات بالتعليم العام . ولكن الأمر فى حقيقته يقتضينا أن نقف لتقدير واقع الموقف ، لأن الجامعات لم تمارس واجبها من الناحية « الموضوعية » بقدر ما مارسته من الناحية « الشكلية » . وقد كان الأسلوب الموضوعى يقتضينا أن نعيد النظر فى محتوى التعليم وكيفه ، لنرى ما إذا كان يؤهل التلاميذ حقًا ، وعلى أكمل وجه ، ليلتحقوا بالتعليم الجامعى ، وليكونوا قادرين بحق على الإفادة منه على خير وجه وأفضله . ومع ذلك فإن جامعاتنا قد اكتفت حتى الآن بالشكوى من مستوى الطلاب عند حصولهم على الشهادة الثانوية العامة ، ومن ضعفهم فى بعض المواد بصفة خاصة ، لاسيما اللغة العربية التى هى وعاء الفكر كما هى وعاء الثقافة ، فضلاً عن ضعفهم فى اللغات

الأجنبية التى هى سبيل الاتصال بالفكر الخارجى على مستوى الجامعات ، ثم ضعفهم فى بعض جوانب معلوماتهم العامة مما أثار بعض النقد المر أو النقد اللاذع ، الذى يؤلم أويجرح ولكنه لا يصلح وضعا ولا يداوى علة .

٥ ـ وفوق ذلك كله فإن جامعاتنا لم تحاول أكثر من محاولات عابرة أن ترى ما يجرى عليه العمل بالخارج (ولاسيما الغرب) بالنسبة لإعداد التلاميذ فى المرحلة النهائية من التعليم العام للدخول إلى الجامعات . ذلك أن تلك البلاد قد لجأت إلى تأكيد حرية التلميذ فى اختيار عدد معين من المواد تشترط أن يدرسها ويمتحن فيها ويجتاز بنجاح ما يسمونه بامتحان « الشهادة العامة للتعليم (الثانوى) » ولا يكون اختيار المواد مطلقًا ، وإنما تراعى فيه ميول التلميذ وملكاته وقدراته وحس توجيه المدرسة له فى الاختيار . ويراعى أن تكون نتيجة هذا الاختيار الجمع بين بعض المواد « العلمية والعملية » وبعض المواد « الإنسانية والأدبية والاجتماعية » ثم اللغة القومية ولغة أخرى تحتاج إليها الدراسة فى بعض الكليات ، ويجوز للطالب أن يجتاز هذه المواد المختارة فى سنة واحدة أو فى سنتين متتاليتين على الأكثر، كما إن له أن يجتاز بعض المواد على المستوى «العادى» وأن يجتاز بعضها الآخر على المستوى « المتقدم » وأخيرًا ، يتقدم الطالب إلى الجامعة والكلية التى يختارها (ويجوز أن يتقدم لأكثر من جامعة وكلية) ثم يتم الاختيار بين المقبولين على أساس المفاضلة أو المسابقة .

أما نحن فى مصر فإن التعليم الثانوى الحكومى لا يزال يسير كله على نمط وضع أساسه الإنجليز عندما كان لهم حكم التوجيه فى نظامنا التعليمى . ومع ذلك فإنهم لم يوجهوه وفق التخطيط البريطانى الذى ابتكرته جامعاتهم ، وإنما وجهوه على أساس تخريج شباب من المدارس الثانوية ، يصلحون لشغل وظائف بالحكومة (أو الالتحاق بالمدارس العالية) ، بعضها يحتاج إلى إلمام خاص بالمواد « العلمية والرياضيات » ، وبعضها يحتاج إلى إلمام أكثر بالمواد « الأدبية » واللغات . وهو فوق ذلك لا يعد التلاميذ للالتحاق بجامعة ، لأن الجامعة ذاتها لم تكن فى مفهوم الحاكم الأجنبى لازمة لأجل تقدم مصر المستعمرة أو المحمية ، وإنما كان ما تحتاج إليه البلاد فى نظر المستعمرين هو تزويد المدارس العليا ، ومنهامدرسة الطب ومدرسة الحقوق ومدرسة التجارة ومدرسة

المعلمين العليا ، وهذه يحتاج كل منها فى نظرهم إلى طلاب تزودوا بنوع خاص من العلوم التى يضمها التعليم الثانوى فى شعبتين هما « القسم العلمى » و « القسم الأدبى» . وترتب على ذلك أمر خطير هو أن « التخصص » فى المعرفة أدخل إلى تعليمنا فى مرحلة مبكرة هى سن الخامسة عشرة (أو نحوها) ، وهى سن لم ينضج التلميذ فيها إلى الحد الذى يؤهله للاختيار بين القسمين اللذين تجمد فيهما قالب التعليم كله ، مع أن العرف العالمى قد سار على أساس أن مرحلة « التعليم العام » هى ، وبحكم تسميتها ذاتها ، ليست مرحلة تخصص تبتسر فكرة « تكامل المعرفة » وتكامل «التكوين العام » من أساسها (*).

والشىء الذى فاتنا هو أنه حتى بعد أن بدأنا نصلح حال التعليم الثانوى العام بعد عام ١٩٣٥ فإننا سرنا على الطريقة القديمة والمرسومة منذ عهد « المدارس العليا » واستمر تقسيم التعليم الثانوى فى شعبتيه ، بل إننا عدنا فى مرحلة لاحقة فبالغنا فى التشعيب والتقسيم وأدخلنا شعبة ثالثة هى « شعبة الرياضيات » التى انسلخت عن القسم العلمى فى الدراسة الثانوية ، فأصبحت المرحلة الثانوية متشعبة إلى ثلاث شعب متخصصة بدلا من اثنتين ! وهذا زاد الطين بلة ، وباعد بين التعليم الثانوى العام وبين أن يجد سبيله إلى العودة إلى الطريقة المتعارف عليها فى الغرب ، والتى تقوم على «الاختيار » بين المواد بدلا من « التشعيب » ، وعلى قدر من المزاوجة بين المواد العلمية والأدبية .

وقد حدث فى عام ١٩٥٦ أن جاء العدوان الثلاثى على مصر فتولت وزارة التربية والتعليم أمر المدارس الإنجليزية والفرنسية ، بعد أن انقطع نظام استجلاب لجان الامتحان من الخارج لتشرف على امتحان طلاب تلك المدارس فى شهادة إتمام الدراسة الثانوية ، ولكن الوزارة ، حفاظًا على حقوق تلاميذ المدارس الأجنبية ، عهدت إلى صاحبكم (رئيس جامعة أسيوط إذ ذاك) فى أن يتولى تنظيم امتحانات « شهادة إتمام الدراسة الثانوية المعادلة » وفق النظام الذى كانت تتولاه لجان جامعتى اكسفورد

(*) كان صاحبكم أول من دعا فى المجالس القومية المتخصصة (عامى ١٩٧٥ / ١٩٧٦) إلى العدول عن نظام « التشعيب » إلى نظام « الاختيار » بين المواد فى المرحلة الثانوية ولو إنه أخذ رأينا فى ذلك الوقت لتقدم إصلاح هذه المرحلة ١٨ عامًا ، حين أخذ قانون التعليم الجديد بهذا الرأى فى عام ١٩٩٤ .

وكامبردج التى كانت تحضر إلى القاهرة فى كل عام ، كما تولت جامعة أسيوط أيضًا الإشراف على امتحانات المدارس الفرنسية وفق نظام مشابه . وقد نجحت هذه التجربةنجاحًا كاملاً واستمرت تسع سنوات ابتداء من عام ١٩٥٧ ، وحتى عادت المدارس الأجنبية إلى أشراف أصحابها وجامعاتهم الأجنبية .

لقد كان من الممكن أن تفيد وزارتنا من هذه التجربة الفريدة ، فتحاول تطبيقها فى بعض مدارسنا المصرية ، ولو على سبيل التجريب تمهيدًا لتعميمها ، ولكنها لم تفعل . كذلك فإن المجلس القومى للتعليم والبحث العلمى والتكنولوجيا قد أعاد فى عام ١٩٧٥، ١٩٧٦ التوصية بإدخال نظام « الاختيار المتكامل » بين المواد بدلا من نظام التخصص والتشعيب ، بحيث يختار الطالب ثمانى مواد أو تسعًا ، بينها على سبيل المثال أربع مواد « علمية » ومادة « أدبية » أومادتان ، ثم اللغة العربية ولغة أو (على الأفضل) لغتان أجنبيتان . كما يصح أن تكون غالبية المواد المختارة من المواد الأدبية وقلتها من المواد « العلمية » . ولكن على الرغم من هذه التوصية التى تكررت مرتين فإن الوزارة لم تستطع أن تجد سبيلها إلى الأخذ بها ، ليتمشى نظام التأهيل للالتحاق بالجامعات مع النظام المعمول به فى أغلب جامعات العالم ، بحيث تضع كل جامعة ، بل كل كلية ، المواد المؤهلة للقبول بها ، فيتقدم الطلاب إلى كل جامعة أو كلية ويتم الاختيار بالتوجيه والمفاضلة بينهم . وقد أضاع عدم الأخذ بهذه التوصية الأساسية فرصة مواتية لإصلاح نظام التعليم الثانوى ونظام القبول بالجامعات . ومع ذلك فإن من رأينا أن الفرصة لم تضع بعد ، وأن ما لم ندركه فى أمسنا القريب ويومنا الحاضر لا يغيب عنا الأخذ به فى المستقبل القريب . وبذلك قبل غيره ـ يتيسر ـ فى رأينا أيضًا ـ إصلاح نظام القبول بالجامعات .

٦ ـ وغنى عن البيان بعد هذا أن النظام الحالى للقبول بالجامعات نظام اتبعناه خلال جيل كامل وتولاه مكتب التنسيق الذى يسير القبول فيه على أساس « آلى » سيطر فيه «الحاسب » على حُسن قياس الموهبة البشرية والاستعداد الطبيعى عند الطالب ، وكاد أن يختفى معه تخير الجامعة والكلية لنوع الطالب الذى يصلح للدراسة فيها . وقد كان هذا النظام ملائمًا بالنسبة لتحقيق ما اصطلحنا على أن نسميه العدالة الحسابية المطلقة فى المفاضلة بين الطلاب المتقدمين للجامعة ، ولكن هذا النظام استنفد أغراضه ،

وأصبح الإصلاح الجذرى الذى آن أوانه ـ بل فات أوانه أو كاد ـ يقتضى الأخذ بنظام الاختيار ، بحيث تتولى كل جامعة ، أو كل مجموعة متجاورة من الجامعات فى محافظات مصر ، تخير حاجتها من الطلاب وتوجيههم إلى الكليات التى تحتاجهم (فى ضوء حاجة البلاد والمواد التى اختارها الطالب فى امتحان الثانوية العامة) . ولن يكون عسيراً على جامعاتنا أن تدرس هذا النظام وتستنبط وسيلتها لوضعه موضع التنفيذ ، حتى ولو اقتضى الأمر تخصيص مجموعة من مكاتب القبول الإقليمية ووضع نظام لاختبار الطلاب الجدد فى « لجان قبول مشتركة من الأساتذة » بين الكليات المتناظرة والمتقاربة فى كل مجموعة من الجامعات ، لتستقبل الطلاب وتعاونهم بالتوجيه فى الاختيار بين الكليات خلال شهرى سبتمبر وأكتوبر مثلاً لدارسى السنة الأولى بالنسبة للمستجدين .

٧ ـ وغنى عن البيان أيضًا أننا هنا بصدد « نظام » قبول الطلاب بالجامعات ولسنا بصدد « سياسة » القبول فيها . فهذه الأخيرة لا تنفرد بها جامعة بعينها ، ولا حتى مجموعة من الجامعات ، وإنما هى جزء من سياسة الدولة التعليمية العامة . وللدولة أن تعهد بدراستها وإعدادها واقتراحها إلى الأجهزة الرسمية التى تراها ، ومنها على سبيل المثال المجالس القومية المتخصصة والمجلس الأعلى للجامعات والمجلس الأعلى للتعليم قبل الجامعى واللجان الأخرى الخاصة بالبحث العلمى والإنتاج وتنظيم القوى البشرية واستثمارها . ثم منها المجالس التشريعية المختصة آخر الأمر بصياغة القوانين (دون اللوائح) وإقرارها . ولكن الأمر المفيد ، بل والضرورى ، هو أن يكون لرجال الجامعات ومجالسهم رأيهم ومشورتهم ، بل وتوجيههم أحيانًا ، خلال تلك المراحل من إعداد سياسة الدولة للقبول بالجامعات ، سواء بالنسبة لطلاب الدرجات الجامعية الأولى . أو بالنسبة لدرجات البحوث ، وسواء بالنسبة للطلاب المصريين أو بالنسبة لغيرهم من الوافدين .

٨ ـ وهناك موضوع « سياسة التعليم الجامعى » وموضوع « نظام التعليم الجامعى » فى كليات الجامعة « والمعاهد العليا » وهما موضوعان متلازمان ومتكاملان ، ولا يمكن فصل المسئولية عن احدهما عن المسئولية عن الآخر . وهى مسئولية يقع عبء الإعداد

لها على عاتق الجامعات قبل سواها . وعلى الجامعات أن تبادئ فى إعداد طريقة معالجتها وعليها فى مجال اختصاصها تنسيق «الأدوار» التى يضطلع بها الأفراد والهيئات واللجان والمجالس الجامعية كل فى حدوده . ولكن المهم أن ينبع كل تنظيم من «الأستاذ» الذى كان يمثله الشيخ والعمود فى الأزهر وجامعته وإن كان بعض وجه الصعوبة الآن أصبح يتمثل فى أن جامعاتنا الحديثة قد ألغت نظام « الكراسى » وأحلت محله نظام « الأستاذية » المتعددة الأفراد فى القسم الواحد . على أن الأمر يقتضى أن يكون لكل « مادة » تدرس فى الجامعة أو الكلية أو القسم الواحد أستاذ شيخ يحمل مسئولية القيادة والتوجيه بين أقرانه وزملائه ، إما وفقا للأقدمية المطلقة على سبيل القاعدة ، وإما على أساس التخصص والتفرغ العلمى والأكاديمى الكامل بين الأقران، على سبيل الاستثناء ، ووفق نظام محكم يوضع لذلك كله . ويقتضينا الحق أن نعترف بأن جامعاتنا وكلياتنا وأقسامنا العلمية لا تزال تعانى من مشكلة التوسع والنمو السريع الذى تم فى العقدين أو العقود الثلاثة الأخيرة . ومن هنا فقد اختلطت الأمور بالنسبة لسياسة تعليم كل مادة ، فضلاً عن سياسة البحث فيها ، كما اختلطت الأمور أيضًا وتعقدت بالنسبة لنظام التعليم ذاته . وربما كان السبب فى بعض الحالات هو اختلاف المصالح وتضاربها أو تداخلها بين فئات من أعضاء هيئة التدريس الذين يقع عليهم عبء العملية التعليمية فى المقام الأول ، خصوصًا وإنه لم يكن من الميسور دائمًا إقامة القيادة الجماعية فى غياب أستاذ الكرسى الواحد الذى يقود المجموعة بحكم الوظيفة وبحكم التقليد القديم . ومع ذلك كله فإنه لابد لنا من أن نلاحظ أن اختلاف وجهات النظر لم يكن شرا كله ، وأن انحسار سلطة الأستاذ ذى الكرسى قد أتاح الفرصة لبعض عناصر الجيل التالى من هيئة التدريس أن تجد سبيلها إلى بناء دورها واحتلال مكانها الحق من العملية التعليمية .

٩ ـ على أن هناك جانبًا خاصا من نظامنا التعليمى فى جامعاتنا وكلياتنا ، لم نلحظ آثاره البعيدة على العملية التعليمية لأننا توارثنا نظامًا اعتدناه دون أن نحاول التساؤل عن مضمون حكمته ، فضلاً عن تحديه . ذلك هو نظام « السنوات الدراسية » الذى توارثناه فى الجامعة عن نظام المدارس العليا التى أقامها الاستعمار على أساس أنها استمرار فى مرحلة عالية لنظام المدرسة الثانوية ، بل والمدرسة الابتدائية قبل ذلك . فالطالب فى

كل هذه المدارس يتدرج وينقل من السنة الأولى إلى السنة التى تليها ، ويتكرر هذا فى الجامعة حتى يحصل الطالب على الدرجة الجامعية فى نهاية مجموعة من السنوات قد تكون أربعا أو خمسا أو أكثر بحسب الأحوال فى بعض الكليات (كالطب مثلاً) . ثم إننا قد رتبنا نظامًا للنقل والنجاح فى الكليات لا يكاد يختلف فى كثير عن نظام الدراسة فى التعليم العام قبل ذلك . ثم تمادينا فأصبحنا نجيز للطالب أن ينقل بمادتين مختلفتين وأن يعيد الدراسة فى فرقته أكثر من سنة واحدة ، وتمادينا فسمحنا لطالب السنوات النهائية فى الكليات أن يعيد القيد من الداخل أو الخارج ثلاث سنوات أو أكثر فى بعض الأحيان . وقد حدث ذلك كله فى جامعاتنا دون غيرها من الجامعات فى الخارج ، حيث تكون الدراسة على أساس « الفصول الدراسية » أو على أساس « المواد المعتمدة » فيبدأ التحاق الطلاب وقيدهم لا فى سنة أولى ثم ثانية وهكذا ، وإنما يلتحقون بمجموعات من المقررات الدراسية التى ترتب دراستها بحيث تعتمد دراسة مقرر ما على النجاح المسبق فى دراسة مقرر آخر ، وهكذا حتى يجمع الطالب بين مجموعة من المقررات أو الساعات المعتمدة ، يتابع نجاحه فيها حتى يحصل بالتالى على الدرجة الجامعية الأولى . وفى كثير من الجامعات لا يمنح الطالب أكثر من فرصة أو فرص محدودة يدرس فيها بعض المقررات وينجح فيها ، فإذا لم ينجح ، أو إذا ثبت للجامعة أو الكلية أو القسم عدم صلاحيته وقدرته على متابعة الدراسة ، فإنه يفصل من الجامعة ، أو ينصح بالتحول إلى مستوى آخر من الدراسة فى كلية أو معهد آخر . وعلى هذا النحو فإننا لا نجد بالجامعات فى الخارج ما نجده فى جامعاتنا وبعض كلياتنا من أن الطالب يكمل الدراسة فى الكلية ذات السنوات الأربع فى ست سنوات دراسية أو أكثر ، ويكمل الدراسةفى الكلية ذات السنوات الخمس فى سبع سنوات أو أكثر. بل إننا قد نجد قلة من الطلاب « المزمنين » الذين يقضون فى كلية واحدة عشر سنوات أو أكثر قبل الحصول على الدرجة الجامعية الأولى . . . ولا يسمح « نظام الدراسة » فى كلياتنا وجامعاتنا بتدارك أمر مثل هؤلاء الطلاب ، الذين يشغلون الأماكن سنوات طويلة ويضيعون الفرص على غيرهم من الطلاب النابهين ، مع أنه كان من الخير لهم وللكلية أن يسمح القانون بتوجيههم وجهة أخرى فى أوائل الطريق .

إن جيلنا المخضرم لم يستطع مع الأسف أن يفعل شيئًا يُذكر لمعالجة هذا الأمر فى

ضوء ظروف مجتمعنا السياسية المعاصرة . ولكننا نؤمن بأن مثل هذه الحال لا يمكن أن تدوم ، لأنها ليست فى مصلحة أحد . فضلاً عن أن نزيف الإهدار فى طاقة التعليم الجامعى مستمر (وهو لا يقل عن ١٥٪ أو ٢٠٪ من جملة تكاليف العملية) بسبب الاستمرار فى النظام الحالى . ولكن لعلنا لا نكون بعيدين عن اليوم الذى يصلح فيه نظام التعليم فى جامعاتنا بما يتمشى مع النمط العالمى للتعليم الجامعى فى كثير من بلاد الدنيا .

١٠ ـ ثم هناك موضوع « المجانية » فى التعليم الجامعى والحاجة إلى تقويمه . وصحيح أن التعليم منذ قامت الجامعات فى أرض مصر ، كان على الدوام شبه مجانى فى واقع الأمر . بل إنه فى جامعة الأزهر كانت « الجراية » تجرى فوق ذلك على الطلاب والشيوخ فى الأروقة . ولكن عندما قامت الجامعة المصرية الحكومية فى عام ١٩٢٥ فإنها ورثت ما جرى عليه العمل فى المدارس العليا التى كانت بمصروفات فيماعدا مدرسة المعلمين العليا . كما إن التعليم العام كان الاستعمار قد جعله بمصروفات أيضًا . ولم ترفع المصروفات عن التعليم الابتدائى إلا فى عام ١٩٤٢ ، عندما نادى طه حسين بأن التعليم ينبغى له أن يكون مما تجود به الطبيعة كالماء والهواء . ثم جاءت مجانية التعليم الثانوى على يديه فى عام ١٩٥٠ . ولم تلبث أن جاءت الثورة فى عام ١٩٥٢ ، فشجعت الطلاب وأولياء الأمور على التراخى فى أداء المصروفات الجامعية ، التى لم تلبث أن رفعت خلال بضع سنوات قليلة ، وزيد على هذا الأمر أن خصصت المكافآت للحاصلين على مجاميع عالية بالثانوية العامة ، وخفضت مصروفات المدن الجامعية حتى أصبحت الآن لا تجاوز نسبة ضئيلة مما ينفق على الطالب المقيم فيها ، بخلاف ما تتحمله الدولة بطريق غير مباشر فى النفقات الإنشائية والإدارية . وليس من شك عندنا فى أن الجامعة ما كان لها أن تكون مؤسسة كسبية يشترى فيها العلم وتباع المعرفة . ولكن نظام إطلاق المجانية دون ضوابط أدى إلى ظهور إساءات بالنسبة لمبدأ تكافؤ الفرص ، وتحقيق العدالة المتكافئة ، بل أدى إلى توجيه هذا اللون من الدعم إلى من لا يستحقه ، بل ومن يسىء استخدامه . ولقد عمدت الجامعات فى الخارج إلى نظام يحقق الخير ويكافئ بين الطلاب فى الفرص . فالمجانية تمنح بطريق غير مباشرة ، إذ إن الطالب غير القادر والنابه فى دراسته الثانوية يتقدم إلى السلطات المحلية فى منطقته

ليسابق زملاءه من أجل الحصول على منحة دراسية يدخل بها إلى الجامعة . وفيما عدا هذا النوع من الطلاب لا يدخل الطالب إلى الجامعة لمجرد أنه قادر على دفع مصروفاتها، وإنما يشترط فيه أن يكون على قدر معين من الامتياز الذى قد لا يؤهله للحصول على المنحة ولكنه يؤهله لأن يقبل بالجامعة على أساس أن يدبر مصاريف دراسته أو بعضها من مورد يتولاه بعيدًا عن الجامعة . وفوق ذلك فإن الطالب الذى لا يتابع دراسته بنجاح تسقط عنه المنحة . أما عندنا فقد أصبحت الدراسة كلها بالمجان، وأصبح من المتاح للطالب أن يرسب سنة وسنوات دون أن تفرض عليه بعض الرسوم من أجل الإعادة ، وفى ذلك وضع الفرص فى غير موضعها ، وفيه إهدار للمال العام ، بل لمبدأ تكافؤ الفرص بين الطلاب ، إذ إن الطالب غير الناجح يأكل فرصة من طالب آخر لن تتاح له فرصة الدخول إلى الجامعة بسبب ضيق الأماكن وشغلها بمن لا يستحقها . ومثل هذا الواقع ينطوى على قدر من الظلم الاجتماعى الذى جاءت الثورة وعممت المجانية من أجل رفعه . ولعل الزمن لا يطول قبل أن نبدأ باتخاذ أسباب تصحيح الوضع فى المجانية ، ولو بالتدريج ، وعلى مراحل ، (دون إلغاء مبدأ المجانية والحق الدستورى فيها بحال) .

١١ ـ وهناك مسألة تعليمية خاصة تحتاج إلى المزيد من العناية فى الجامعات . تلك هى اللغة القومية فى التعليم الجامعى . ذلك أن جامعاتنا بذلت جهدًا مذكورًا فى سبيل تعريب التعليم الجامعى ، بعد أن نجحنا منذ سنوات كثيرة قبل ذلك فى تعريب التعليم الثانوى وتعريب تدريس المواد القومية فى كثير من المدارس الأجنبية (بالنسبة للتلاميذ المصريين على الأقل) .

وقد زحف التعريب إلى الجامعة ، خصوصًا بعد التوسع فى التعليم الجامعى تحت مظلة رعاية الدولة . بل إن التعريب كان قد سبق ذلك فى مدرسة المعلمين العليا وفى مدرسة الحقوق بصفة خاصة . وقد ورثت كلية الآداب فى الجامعة المصرية ما كانت قد حققته كلية الآداب بالجامعة الأهلية من إرساء قواعد اللغة العربية ودراسة آدابها . ولكن بعض الكليات العملية ، مثل العلوم والهندسة والطب بصفة خاصة استمرت على التعليم بلغة أجنبية . ومع ذلك فلابد أن نذكر بالخير جهود طائفة قليلة من أساتذة

كلية العلوم ومنهم مصطفى مشرفة ومحمد وإلى ومصطفى نظيف وغيرهم ممن رفعوا راية التعليم باللغة العربية . وقد انتقل التيار بصورة بطيئة إلى كلية الهندسة ، وبصورة أظهر وأسرع إلى كلية الزراعة . أما الطب فلا يزال أمر اللغة العربية فيها يكاد يقتصر على السنة الأولى (الإعدادية سابقًا حيث كانت تدرس مواد العلوم) وبعض مواد فى المرحلة السابقة للدراسات الإكلينيكية . أما السنوات العليا فالتدريس فيها باللغة الإنجليزية فيما عدا بعض حالات يجرى التدريس والشرح فيها بالعربية أو بلغة مختلطة بين العربية والإنجليزية ! ويجب أن نعترف بأن هذا عيب لا نزال نجرى فى طريقه . ولو أن الأمر لا يزال أيضًا مثارًا للجدل . فهل نغامر ونضحى بمستوى الدراسة والشرح نظير أن نرفع لواء اللغة العربية القومية فى كليات الطب ؟ أم نضحى بجانب من كبريائنا القومى ونمضى فى التعليم السليم باللغة الأجنبية ؟ لقد سبقتنا سورية فعلّمت الطب بالعربية وسبقتنا بعض بلاد العالم فى شرق أوربا وأمريكا اللاتينية ، فعلّمت الطب بلغاتها القومية ، واستطاعت بمرور الزمن أن تبنى لغتها العلمية الطبية ومصطلحاتها الفنية ، وأن تنشر الكتب والمجلات بلغاتها ، فهيأت لطالب الطب أن يكون طبيبًا ممارسًا وعالمًا يستخدم لغته القومية ويلم بلغة أوربية أساسية ، لا من أجل التعليم ، وإنما من أجل الاطلاع على ما يجرى من تقدم فى البلاد التى يكتب أهلها أو ينشرون بلغة علمية شائعة كالإنجليزية أو الفرنسية أو الألمانية .

ليس من شك فى أن موضوع اللغة العربية فى التعليم والبحث العلمى موضوع جد خطير ، ولا مفر للكليات التى تأخرت عن الركب حتى الآن من أن تجد سبيلها إلى اللحاق بجيل العلماء والمعلمين والمفكرين الذين اتخذوا اللغة العربية وعاء لفكرهم ، وتعبيرهم ، وقيادتهم للحركة الفكرية والتعليم الجامعى فى وطنهم .

١٢ - ومن المسلم به أن الجامعة « بيئة » و « حياة » قبل أن تكون مجرد مكان لتحصيل العلم والمعرفة . ومع ذلك فإن الجو السائد فى الجامعة عندنا يكاد أن يعتبرها «مقرًا » أو « معهدًا » للتعليم قبل أن تكون بيئة يحيا فيها الطالب مع الأستاذ فى أسرة كبيرة ، تسودها روح الريادة ، والتعاون وتبادل الفكر والرأى والمشورة والتماس النصح والتوجيه فى كل ما تزدحم به حياة الشباب من شئون وشجون وخواطر ، فضلاً عن روح

الاحترام المتبادل بين الجنسين من الطلاب . ومن هنا كان من الخير ، فى مثل هذا التنظيم المختلط ، أن تشترك النساء فى وظائف هيئة التدريس والإشراف إلى جانب الرجال ، وأن يكون التعليم والبحث الجامعى تعليمًا وبحثا يشارك فيهما الذكور والإناث من الطلاب ، لأن الجامعة هى البيئة التى يتعايش الناس فيها تعايشًا فكريًا إنسانيًا متكاملاً ومتعاونا ، استعدادًا لأن يخرج الشباب آخر الأمر إلى الحياة العامة والعاملة ، حيث يعيش الجميع فى رحاب التعاون الإنسانى السوى والسليم . ولكن جامعاتنا لا تعنى مع الأسف بهذا الجانب إلى القدر الكافى . وقد تكون معذورة فى ذلك . فالمبانى والمعامل والمرافق الجامعية تكاد تضيق بالنشاط التعليمى دون سواه . وعدد أعضاء هيئة التدريس ومساعديهم أقل فى كثير من الأحيان من النسبة المتعارف عليها فى الجامعات بين عدد أعضاء الهيئة وعدد الطلاب ، والرعاية التى تقدمها الجامعة للطالب خارج قاعة الدرس تكاد أن تقصر عن الحد الأدنى الضرورى . ولا مفر لجامعاتنا من أن تتدبر الأمر قبل أن يزداد سوءًا .

١٣ ـ ووسائل التثقيف العام فى الجامعات لا تزال دون حد الكفاف بكثير . وقد حاولت جامعتنا جاهدة أن تتدبر الأمر فى شئون التثقيف بعد أن لاحظت على سبيل المثال أن جانب الثقافة الدينية قد أهمل إلى درجة أوجدت فراغًا حاولت بعض الأفكار الدخيلة أو المتطرفة أن تشغله . وقد زاد الطين بلة أن تلاميذنا لم يعتادوا القراءة فى مرحلة التعليم العام ، الذى يفتقد الكتب والمكتبات إلى درجة خطيرة . وقد انتقل هذا الداء إلى جامعاتنا ، حيث يكاد معظمها أن يكون بدون مكتبة عامة كبرى أو مكتبات للكليات أو الأقسام تضارع أو تدانى ما تحقق للجامعات المناظرة لها فى العدد والطاقة فى البلاد المتقدمة . ومع أن جامعاتنا فى القديم قد عرفت للمكتبة مكانتها من كيان الجامعة ، كما تواتر عن مكتبة الإسكندرية القديمة ، فإن جامعاتنا تنشأ دون أن تهيأ لها مكتبات مناسبة . كذلك فإن ميزانية الجامعات قد تدبر فيها الأموال الضرورية للتعليم العملى بصفة خاصة ، ولكن الميزانية تضيق حتى عن إقامة المكتبات العامة الحديثة ، فضلاً عن تزويدها بالرصيد المناسب من الكتب والدوريات أو الأفلام أو وسائل التسجيل . . . وهذه حال لا يمكن أن يستقيم معها العمل فى الجامعات .

١٤ ـ ولننتقل الآن إلى هيئات التدريس ونظام اختيارها وتحديد مهامها ودورها فى

العمل الجامعى . والجامعة كما يقال أستاذ وطالب ، وهذان هما « القاسم المشترك » بين جميع الكليات . ويبدأ اختيار الأستاذ فى جامعاتنا بطريقة تعيين شباب المساعدين من المعيدين ، ويكون اختيارهم بالتعيين من بين خريجى أقسام الجامعة ، كما قد يكون ذلك (ولاسيما فى حالة الكليات المستجدة) بالإعلان بين خريجى الجامعات عمومًا فى مختلف التخصصات . وفى أحيان خاصة ، يكون الإعلان محدودًا بين خريجى الجامعة أو الكلية ذاتها ، وهم الذين يفضَّلون على غيرهم عند التساوى . وكان من المفروض أن يلتحق المعيد « طالبًا للبحث » ولو لمرحلة تجريبية ، وأن يكون فى الأصل من ذوى التقدير الجيد جدًا أو الممتاز فى الدرجة الجامعية الأولى ، أو أن يحصل على الدبلوم العالى فى البحث والتربية ، أو على الماجستير فيعين معيدًا أو مدرسًا مساعدًا . ولكن الجامعات لا تكاد تجرى أية اختبارات أخرى للتعرف على مدى صلاحية المرشح « لمهنة» التدريس ، مثل إجادة الكلام والتحدث والشرح والتعامل مع الطلاب ومع الأساتذة وغير ذلك . وهذه كلها أمور كان ينبغى أن تكون من مسوغات التعيين فى وظيفة معيد سيسير على « الدرب » حتى يصل إلى الأستاذية . ومن هنا فأى خطأ أو سوء تقدير فى أول المرحلة يؤدى بالضرورة إلى احتمال الوقوع فى خطأ تتضاعف آثاره مع الزمن . وذلك كله إصلاح لا مفر للجامعات من أن تأخذ به .

١٥ ـ وقد رسم قانون الجامعات ولوائحه أسلوب الترقى فى سلم هيئة التدريس ، وهو يشترط دائمًا توفر أعمال بحثية أو إنشائية مميزة للترقى من مرتبة إلى مرتبة ، حتى يصل عضو هيئة التدريس إلى مرتبة الأستاذية ، ويشغل تخصصًا معينًا فى مادته . . . ومع ذلك فإن هناك مأخذًا واحدًا لا يزال يثير التفكير ، وهو أن الأستاذ متى بلغ الأستاذية بعد فترة زمنية معلومة ، وبعد أن يكون قد قام ببحوث مؤهلة ، فإنه ليس فى قوانين التوظف والعمل الجامعى ما يحفزه بالضرورة إلى مزيد من هذه البحوث ، أو إلى أن يضيف إلى العلم جديدًا . فإذا ما لاحظنا أن عضو هيئة التدريس يصل عادة إلى مرتبة الأستاذية قبل سن الأربعين أو حولها ، فإن أكثر من نصف حياته العلمية العاملة فى الجامعة يبقى بعد هذه السن دون أن تنظمه قواعد أو اشتراطات فى متابعة البحث العلمى ، كما يحدث فى بعض الجامعات فى الخارج (خصوصًا فى دول الكتلة الشرقية) حيث تراجع أعمال الأستاذ مرة كل فترة معينة (خمس سنوات مثلاً)

ليتكشف إن كان قادرًا على أن يخطو خطوات أخرى على سلم الأستاذية ، وعلى كل حال فإن مثل هذا الأمر يستحق أن ينظر فيه بالنسبة لجامعاتنا ، بحيث يمكن على الأقل أن توضع بعض الضوابط لإمكان الاختيار من بين الأساتذة لشغل بعض المناصب الجامعية العالية ، ويصح أن يكون أساس الاختيار للترقية فى مثل هذه الأحوال أساسًا مركبًا ، فتؤخذ فى الاعتبار الأقدمية والمساهمات العلمية المستمرة والأعمال الإنشائية والتنظيمية داخل قسمه أو كليته ومساهماته فى الخدمة القومية العامة ودوره القيادى بين جيله وتلاميذه ، وغير ذلك من الأمور التى يبدو أن بعضها يراعى حاليًا ، ولكن على أساس فردى ، وبصورة جزئية دون ضوابط واضحة أو متعارف عليها على الأقل .

والذى يحدث الآن هو أن الأستاذ إذا أراد أن يحصل على مزيد مما يستحق من تقدير، فالسبيل التى أمامه هى أن يجتهد ليحصل على جائزة تقديرية من خارج الجامعة أو أن ينتقل إلى خارج الجامعة ذاتها ليشغل منصبًا فى الجهاز الحكومى التنفيذى أو فى هيئة غير حكومية ، وبذلك تفقده الجامعة كأستاذ كان يمكن أن يقضى حياته كلها فى الجامعة ، ويؤدى للجامعة والبلاد والعلم أخلد ما يستطيع أستاذ أن يؤديه للعلم والوطن ولبناء جيل المستقبل فى مصنع الرجال والنساء .

١٦ ـ على أن هناك ظاهرة أخرى قد لا تكون صحية تماما . فسلم الترقى يكون عادة سلما « داخليا » يصعده عضو هيئة التدريس إلى أعلى درجاته داخل كليته أو جامعته . وكثيرًا ما تحرص الكلية أو الجامعة على الاحتفاظ برجالها ، خصوصًا تلك الجامعات الكبيرة ، أو خصوصًا بالنسبة لوظائف الأستاذية المرتبطة بمهنة معينة ، يمارسها صاحبها قريبًا من جامعته ،كالطب أو الهندسة أو التجارة ، ولا يجب أن يبتعد عن مكانه ولو فى سبيل الحصول على ترقية علمية . وقد يكون من الخير أن نذكر أن الأمور فى الخارج لا تسير على هذا النحو تمامًا ، لأن كل جامعة تعلن عن الوظائف « الكبيرة » الخالية بها وتشغلها عن طريق التنافس ، ويكون شغلها فى أحيان كثيرة من خارج الجامعة ، ويرى الجامعيون أن الاختيار الداخلى يشبه ما يسمى فى علم الوراثة «بالتزاوج الداخلى » الذى قد يؤدى إلى الاضمحلال . والأفضل منه فى أغلب الأحوال أن تجد

الجامعات سبيلها إلى شيء من تبادل الأساتذة فيما بينها ، إما بصفة دائمة ، وإما بصفة دورية . فليس أفضل من تجديد الدم بالتزاوج البعيد وتبادل الخبرات .

١٧ ـ أما عن المعاملة المالية لهيئة التدريس فإن التقليد الأزهرى القديم كان أن يأتى أغلب عمل الأستاذية تطوعًا على مستوى إنسانى رفيع ، خصوصًا وإن عطاء الفكر والنفس لا يجوز أن يكون كعطاء المادة ، وإن معايير المادة كثيرًا ما لا تستقيم ومعايير الفكر والروح ، وإن العلم لا يجوز أن يكون مجرد سلعة تُباع وتشترى بمقابل . وكثير من علمائنا الأقدمين كانوا يرون أن الأستاذ والعالم إنما يكون عملهما فى الدنيا وأجرهما فى الآخرة ! وأن عرض الدنيا مهما كان لا يمكن أن يكافئ ثواب عطاء العلم والمعرفة . ولكن التاريخ يعلمنا أن هذه كانت فلسفة شبه صوفية ، أملاها على علمائنا أدب العلم وأدب المعرفة وأدب النفس جميعا ، وأن الأرزاق كانت دائمًا تأتى علماءنا من حيث لا يحتسبون . ومع ذلك كله فإن علينا أن نعترف بأن هذه القيم التقليدية العظيمة للأستاذية بمفهومها التاريخى قد تجاوزت عصرها فى ضوء متغيرات العهد الحديث ، فلم يعد مستساغًا فى عصرنا هذا أن يكتفى الأستاذ بما يأتيه من رزق عرضى ، أو من حيث لا يحتسب ، كما كانت الحال بالنسبة لأئمة الدين وعلماء المعرفة فى وقت من الأوقات ، وإنما أصبحت الأرزاق والأجور توزع بين الناس على قدر العمل ، وهذا عرف العصر لا مفر من أن يطبق على أستاذ الجامعة ، كما يطبق على غيره من العاملين فى الحياة .

وفى حالة جامعاتنا فإن العرف جرى فى عهد الجامعة المصرية الحديثة الأولى على أساس أن نظام الأجور فى الدولة واحد . فكان مرتب الأستاذ يحتسب على أساس المعادلة بين الدرجة العلمية وبين درجة مالية معينة فى سلم الوظائف العامة . ثم رئى بالتدريج أن بعض الطوائف (كرجال القضاء) لهم سلك أو كادر خاص بهم ، فرئى أن يعامل رجال الجامعات معاملة رجال القضاء (على أساس أن بعض أساتذة كلية الحقوق يصح أن يشغلوا وظائف القضاء) . ثم وضع سلك خاص بهيئات التدريس فى الجامعات . ثم تبين أن هذا السلك أو الكادر لا يكافئ الجهد الخاص الذى يبذله الأستاذ المؤهل تأهيلاً خاصًا ، ولا يكفى لاجتذاب الأساتذة للبقاء فى كراسيهم ، فى

وقت كان إغراء الوظائف الأخرى خارج الجامعات يستهوى من ثقلت أعباؤهم العائلية من الأساتذة ، فاضطروا أو رغبوا فى ترك الجامعة إلى ميادين عمل أخرى أكثر وأسخى جزاء ، أو اضطروا إلى أن يبحثوا عن عمل فى الجامعات العربية والإفريقية ، وحتى فى بعض الجامعات البعيدة فى أمريكا وغيرها ، حتى ينالوا ما يرون أنه يتكافأ مع عطائهم الذى يبذلون .

١٨ ـ على أن الدولة قد لجأت خلال ربع القرن الأخير إلى أن تعالج الموقف ، بطريقة كادت أن تخرج بالصلة بين الأستاذ والجامعة عن عرفها الذى يحفظ للعمل العلمى مكانته التقليدية فى دور العلم والمعرفة . فلجأت الدولة إلى نظام « البدلات » و«الحوافز» حتى أصبح الأستاذ الآن يتلقى مرتبه من عشرة مصادر أو أكثر . فهناك « المرتب » الأصلى (الذى يحتسب المعاش على أساسه) وهناك بدل الجامعة ، وبدل طبيعة العمل ، وبدل النصاب الزائد عن ساعات العمل المقررة للوظيفة أو المنصب ، داخل الكلية وداخل الجامعة وخارج الجامعة ، وبدل حضور الجلسات ، وبدل أعمال الامتحانات ، وبدل أعمال التصحيح الزائدة ، وبدل الريادة ، وبدل الإشراف على البحوث ، وبدل رئاسة الأقسام والعمادة ورئاسة الجامعة ، وغير ذلك من بدلات قد لا تصيب جميع العاملين ، فتخص بعضهم بميزة قد تثير بعض النفوس . فضلاً عن اضطرار الأساتذة إلى تلمس زيادة الدخل ، إما عن طريق تأليف الكتب (وما قد يصاحب ذلك من إثارة بين أبنائنا الطلاب أو غيرهم) ، وإما عن طريق تخصيص جانب غير قليل من وقت الأستاذ لممارسة المهنة بالخارج ، وهو أمر ضرورى بالنسبة لبعض المهن ، حتى ينمى الأستاذ خبرته وينفع الناس بعلمه ودرايته ، ولكنه يرهق الأستاذ ويطغى على بعض وقته فى الجامعة .

تلك صورة حياة كثير من أساتذة جامعاتنا ، الذين نلتمس لهم العذر فى هذا التشتيت لجهودهم الكبيرة ، والإرهاق لقدراتهم ووقتهم الثمين ، ولكنها صورة ما نظن أنها أفضل الصور لتوفير « الجو » الملائم لعمل هو من أكرم ما يضطلع به إنسان ، يريد أن يهب نفسه للعلم ولبناء مستقبل هذا الوطن . ولابد للدولة من أن تفكر جديا فى تغيير هذه الصورة . وليكن ذلك مثلا إما برفع مرتب العاملين بالجامعات إلى ما يقارب

المستوى المتعارف عليه عالميا ودوليا فى جامعات العالم أو البلاد القريبة فى أحوالها من بلادنا على أقل تقدير . وإما بمنح المرتب الأصلى ومعه جميع البدلات فى محصلة واحدة تمنح لجميع العاملين وبلا استثناء أو تمييز بين كلية وأخرى . وفى مقابل ذلك يكون كل ما يقوم به الأستاذ فى جامعته (أو حتى فى كلية أو جامعة أخرى بالتنسيق والتبادل بين الجامعات) . . . يكون ذلك كله وحدةمتكاملة يتقاضى عنها الأستاذ مرتبه مضافًا إليه بدل الجامعة الموحد ، (وإن جاز أن يرتب فوق ذلك بدل تمثيل للوظائف العليا فى الجامعة) .

١٩ ـ ولكن حديثنا عن أساتذة الجامعات وحقوقهم على الجامعة والدولة ينبغى ألا يصرفنا عن « واجباتهم » نحو الجامعة والدولة ، بل عن أمانتهم ورسالتهم إزاء التاريخ ، فى حالة بلد كمصر ، حمل أمانة هذا التاريخ ، وكانت الجامعات ودور العلم والحكمة دائمًا فى مقدمة ركبه مع الحضارة . ولعل الأمانة والمسئولية التى يحملها رجل الجامعة أن تتضحا إذا أذن لصاحبكم أن يسوق مثالاً شخصيًا ، فإنه قد حاول فى وقت من الأوقات أن يحسب الفرص التى نالها فى حياته بالنسبة لأقرانه الذين ولدوا فى العام الذى ولد فيه . ثم سارت بهم الحياة فى طرق شتى ، وعلى طول مداها نحو النهاية . ولقد تأمل صاحبكم مسار حياته بعد أن تقدمت به السن . فهاله أنه لم يمارس شيئًا يذكر مما تعرض له بعض أقرانه فى حياتهم التى خالط بعضها التعثر وسوء الحظ . فهو قد طلع على الحياة فى بيئة ذات صلة بالعلم ، فكانت نقطة بدايته أسبق من غيره . ثم تعلم بالداخل والخارج ونال حظه الموفور من التعليم الذى كان أغلبه أو كله تقريبًا على حساب الدولة ، ثم أتم الجامعة بين أول دفعة دخلت إلى « الجامعة المصرية » فى أول عهدها بالدولة ، ثم ابتعث إلى الخارج فى ثلاث دول هى انجلترا وفرنسا والنمسا وحصل على أعلى الدرجات والجوائز العلمية ، وعاد فدخل الجامعة ووصل فى مراتبها إلى مركز القيادة وإنشاء جامعة من الألف إلى ما يليها من أحرف ، ثم نال فرصة سياسية فتولى الوزارة ، ثم انتقل بسند من الدولة إلى مجال الخدمة العلمية الدولية ، ليعود مرة أخرى إلى شغل أعلى المناصب فى رياسة الجمعيات والاشتراك فى المجامع والمجالس القومية ، وشاء الله أن يطيل مدة اتصاله بالجامعات فخدم وكتب ووجه وأشار . وكانت هذه كلها فرصًا ، بل إن فرصة واحدة من هذه الفرص هى تولى إنشاء جامعة ، كانت فرصة

لا تسنح إلا فى أقل القليل وأندر النادر بالنسبة لأقرانه من رجال الجامعات . وفى كلمة موجزة فإن صاحبكم هاله أن يعيد حساباته فيدرك أن محصلة الفرص التى نالها تعادل أكثر من ألف فرصة (وربما بلغت ألفًا وخمسمائة فرصة) مما ناله (أو لم ينله !) أغلب أقرانه الذين ولدوا معه فى جيله ثم تفرقت بهم السبل ، فلم ينل منهم نعمة التعليم الابتدائى إلا فئة قليلة جدًا ، ولم ينل فرص التعليم العالى إلا أقل القليل ، ولم ينل فرصة الوظيفة والعمل القيادى والخدمة العامة إلا أصحاب الحظ الفريد . . . بل إن الأمر قد انتهى بالكثير من أقرانه الأوائل إلى أن تركتهم الحياة قبل أن يتذوقوها أو يشاركوا فيها بنصيب متواضع أو قليل . وقد حاول صاحبكم ـ وهو جامعى قديم أيضًا ـ أن يحسب حساب ما قد يناله يوم يلقى ربه بعد أن أخذ نصيبه كاملاً من الدنيا . وتصور أن حساب أمثالنا لابد أن يكون حسابًا عسيرًا ، إن لم نقدم فى دنيانا ما يكافئ بعض ما سبق به إلينا مجتمع المحرومين من فضل فى الحياة !

لعل حكمة هذه الرواية الشخصية تكمن فى أن رجال الجامعات قد نالوا أعظم الفرص فى حياتهم ، فحق عليهم (كل بقدر ما ناله) أن يؤدوا حق الأمانة ، وأن يردوا إلى الوطن بعض ما سبق به إليهم . ومن هنا فإن الجزاء الذى طالبنا به من أجلهم فى الفقرة السابقة لابد وأن يتبعه هذا النذير بأن مثل هذا الحق يجب أن يقابله واجب ثقيل ، وأمانة تكاد أن تقصم الظهور . . . . والله المستعان على كل حال .

٢٠ ـ ولكن إلى جانب ذلك هناك حق للأساتذة ينبغى أن تعمل الجامعات على توفيره لهم . ذلك هو حق « البحث » ، وتدبير أسبابه . والواقع أن الأستاذ الذى لا توفر له الجامعة المعمل والمختبر الذى يجرى فيه تجاربه ، والمكتبة العلمية الحديثة التى يحصل فيها على حاجته من المجلات والدوريات والكتب الحديثة التى تصدر فى كل يوم وفى مختلف بلدان العالم وبمختلف اللغات ، والأستاذ الذى لا تهيئ له الجامعة من المساعدين وطلاب البحوث العليا ما يعينه على أن ينتج ما يضيف إلى العلم والمعرفة . . . مثل هذا الأستاذ هو « ثروة معطلة » بالنسبة للعلم والجامعة وشجرة الجامعة كلها . بل وبالنسبة للبلاد والوطن والمستقبل .

٢١ ـ وهناك ناحية أخذت بها الجامعات فى الخارج ولا نزال نتلمس الطريق إليها فى

جامعاتنا . تلك هى إنشاء كليات للدراسات العليا . وقد بدأت بعض جامعاتنا بحث أمر إنشاء هذه الكليات ، وظاهر أن إحدى سبلنا إلى اللحاق بركب البحوث فى العالم الحديث هى أن نعنى بإنشاء مثل هذه الكليات العليا أشد العناية ، وأن نجعل منها مجالاً للتعاون بين مختلف التخصصات ، فنزيد مما أصبح يعرف باسم الدراسات والبحوث « البينية » التى تجمع بين الطب والهندسة مثلاً أو بين الهندسة والزراعة أو بين علوم الاجتماع والاقتصاد والتنمية . . . . وهكذا .

وكذلك فإن مثل هذه الكليات ستتيح السبيل لمزيد من التعاون بين جامعاتنا والجامعات الأجنبية ، بتبادل الأساتذة ، وتبادل الباحثين ، وتبادل الخبرات الحديثة والمطبوعات وغيرها من وسائل الربط بيننا وبين أسرة البحث العالمية الحديثة .

٢٢ ـ فإذا تركنا كل هذه المسائل العلمية والتعليمية والبحثية ومشكلاتها ووسائل مواجهتها ، فإنه يلزمنا أن نشير إلى ناحية قصور خاص فى العمل الجامعى . تلك هى ناحية الإدارة الجامعية . ومن المفارقات أن بعض كليات الجامعة وأقسامها فى التجارة وإدارة الأعمال والإدارة العامة يشمل اختصاصها تعليم الطلاب وإجراء البحوث النظرية والعملية فى مجال هذه الإدارة . كما أن من المفارقات أن عددًا من أساتذة الجامعات لهم باع وقدح فى شئون النهوض بالأعمال الإدارية فى المؤسسات خارج نطاق الجامعة ، ومع ذلك فإن بالجامعة ذاتها قصورًا ظاهرًا فى عمليات الإدارة الخاصة بها وبعض مرافقها . فأعمال الشئون الإدارية العامة بالجامعة وكلياتها بها عجز ونقص ظاهران فى أغلب الجامعات ، وإدارة المستشفيات مثلاً تكاد أن تفسد أعمال العلاج والتطبيب فى تلك المستشفيات . وكذلك الحال فى مزارع الكليات حيث يكاد ضعف الإدارة أن يجعلها عملية خاسرة مع أنها كان يصح أن تكون نموذجًا يتلقى عنه المزارعون الدرس والمثل .

ولعل جامعاتنا أن تنتبه إلى أن رب الدار أولى بإصلاح شئون داره ، وأن من يتصدى لتربية الجيل الجديد من الإداريين وتدريبهم هو أولى الناس بأن يضرب المثل وأن يصلح شأن نفسه ، ليكون صادقًا مع نفسه ومع عمله ومع الناس .

٢٣ ـ وهناك أمر آخر يصح أن نفرده بالذكر . ذلك هو دور التخطيط والتنظيم

والإدارة فى مستقبل الجامعات وشجرة الجامعة فى مصر . ومن المسلّم به أنه على الرغم من قيام الشخصية المستقلة لكل جامعة من جامعاتنا الحديثة ، فإنها كلها تقع تحت مظلة الدولة ، ولابد من قيام تنسيق بينها لكى تستقيم الأمور على المستوى القومى . ومقر هذا التنسيق فى الوقت الحاضر هو المجلس الأعلى للجامعات . ولكن المعادلة الصعبة هى فى أنه كيف نحتفظ لكل جامعة باستقلالها ، ثم نوفق بين هذا الاستقلال وبين عملية التنسيق بإشراف من الدولة . وقد كانت رئاسة المجلس الأعلى للجامعات فى وقت من الأوقات لرئيس جامعة القاهرة ـ خصوصًا فى الوقت الذى قامت فيه الوحدة مع إقليم سورية وقامت الجمهورية العربية المتحدة (المصرية ـ والسورية) ، فكان لابد من أن تنعقد الرئاسة للحاضرة الكبيرة . لكن الأمر عدل بعد ذلك ، فانعقدت رئاسة المجلس للوزير الذى يتولى شئون التربية والتعليم (بما فى ذلك التعليم العالى) ، حتى ظهر بعض الحرج فى أن وزارة جديدة قامت واختصت بالتعليم العالى والجامعى ، مع أنه لم يبق ما يبرر قيامها بعد أن استقلت الجامعات بأمورها . ومن هنا فقد وجب الاستغناء عن « وزارة » التعليم العالى مع بقاء « وزير » يقوم على شئون الجامعات إلى جانب وزير التعليم (والتربية) ، واستند ذلك كله إلى أن المسئولية الدستورية بالنسبة للجامعات لا يمكن أن يتولاها غير وزير مسئول أمام مجلس الشعب . ومع ذلك كله فلا يزال الأمر موضع تساؤل بين الجامعيين . فهل يكتفى بأن تكون للوزير المسئولية الدستورية وأن نعود إلى تقليد أن يرأس المجلس الأعلى للجامعات رئيس أقدم الجامعات المصرية « القاهرة » أو أقدم رؤساء الجامعات تعيينًا فى وظيفة « رئيس جامعة » (إن أردنا المساواة بين مجموعة من الجامعات المستقلة والمتكافئة فيما بينها) ؟ أم يستمر الوضع على حاله من حيث رئاسة الوزير للمجلس ، وهذا ينطوى على شىء من امتداد ظلال الحكم إلى ساحة الجامعات المستقلة بأمورها ؟ قد يكون من رأينا أن الأمر لابد أن ينتهى ولو بعد فترة إلى أن تنعقد رئاسة جلسات المجلس الأعلى لأقدم رؤساء الجامعات (ولو حفاظًا على الشكل فى استقلال الجامعات بأمورها) ، وأن يكتفى آخر الأمر بالنسبة « للوزير » المختص بأن تكون له السلطة والمسئولية الدستورية أمام مجالس التشريع والتنفيذ المركزى ، وذلك بوصفه الرئيس الأعلى للجامعات .

٢٤ ـ ولكن الأهم من هذه النقطة الخاصة هو وظيفة المجلس الأعلى للجامعات ذاته . وقد درجنا على أن نتخذ منه مجلسا للتنسيق ، ولكننا لم نحدد مدى هذا التنسيق وانتهينا إلى أن نعتبره « أداة توحيد » فى النظم بين الجامعات . فكان للجامعات (عن طريقه) قانون موحـد وكانت للكليات لوائح متشابهة وتكاد أن تكون موحدة وأصبحت للنظم الإدارية صيغ تكاد أن تكون واحدة ، وأصبحت محاولة أية كلية أو حتى أى قسم فى أن يبتكر لنفسه طريقا خاصا فى رسم لوائحه ونظمه الداخلية أمرا متعذرًا إلى حد بعيد . وانتهى هذا إلى أن الجامعات والكليات أصبحت وكأنها مصبوبة فى قالب واحد ، مع أن الأمر على غير ذلك فى الجامعات التى نعرفها فى الخارج . فلكل جامعة ما يثبت الشخصية الخاصة فى نظمها ، حتى وإن كانت هناك عناصر مشتركة بين الجامعات . ولعل السبب فيما انتهى إليه الأمر عندنا أننا فهمنا المجلس الأعلى للجامعات على أنه يشبه أن يكون « مجلس إدارة مشتركا » للجامعات . فهو الذى يقر نظام القبول ، وحتى أعداد المقبولين ، وهو الذى يحدد التوزيع الجغرافى للقبول عن طريق مكتب التنسيق . وهو الذى يتولى التفاهم مع الدولة على جملة المقبولين من خريجى الثانوية العامة . ثم هو الذى يضع القواعد المشتركة لمعاملة هيآت التدريس ويقر اللوائح التنفيذية للكليات ويعدلها ، ويتلقى الأعمال المشتركة التى تقوم بها لجان قطاعات الدراسة ، واللجان الخاصة ببعض مشروعات البحوث المشتركة ، وغير ذلك مما يتداخل مع اختصاصات مجالس الجامعات من جهة ، ويبلور المعاملات الإدارية ويصبها أحيانًا فى قوالب أريد لها فى المقام الأول أن تتسق مع النظام الحكومى فى مختلف أجهزة الدولة .

تلك كلها أمور لا تخلو من مصالح ظاهرية لكنها صرفت المجلس الأعلى عن مفهوم رسالته الأصيلة . وقد عالج المجلس القومى للتعليم والبحث العلمى والتكنولوجيا موضوع المجلس الأعلى للجامعات ، ورأى فيه أن من الخير أن يحول عن وضعه الحالى الذى يجعل منه ما يصح أن نسميه « الأمانة العامة » التى تدرس المسائل الفنية والعلمية ، ولكنها تخصص جانبًا كبيرًا من وقتها للمسائل الإجرائية . وقد أوصى المجلس القومى بأن يحول المجلس الأعلى وأمانته إلى « أمانة فنية » بالمعنى الصحيح فيركز على دراسة المسائل العلمية والفنية المتصلة بعمل الجامعات والكليات والمعاهد

الجامعية العليا ، وتتم هذه الدراسات فى لجان موسعة التمثيل وعلى أعلى مستوى من التخصص ، وبالرجوع إلى ما يجرى عليه العمل فى الموضوعات المماثلة بمختلف الجامعات فى العالم . وهذا ما تحاول أن تقوم به بعض لجان الأمانة الفنية للمجلس فى الوقت الحاضر ، ولكن إمكانات هذه اللجان محدودة ويندر أن تقوم بينها لجان « بينيّة» (تجمع بين المواد المتكاملة) ، ولا تكاد هذه اللجان تضم العدد اللازم من « المتفرغين » لها ، حتى من شباب الأساتذة ، الذين يمكن أن يوضع لهم نظام خاص للتفرغ لأعمال المجلس، ولو لعدد من السنين وبصفة دورية، حتى نزيد من تدريب هؤلاء الأساتذة ونوسع من خبراتهم فى الاطلاع على أحدث ما تطورت إليه الدراسات والبحوث الجامعية الحديثة فى العالم .

وظاهر أن مثل هذا التعديل أو التصويب الجوهرى فى رسالة المجلس الأعلى للجامعات وأسلوب عمله سيقتضى ، كما أوصى المجلس القومى للتعليم ، تغيير هيكل المجلس الأعلى للجامعات ، وجعله « جهازًا فنيا عالى التخصص » ويرأسه أستاذ قديم بدرجة رئيس جامعة ، بحيث يتكافأ وضع الجهاز مع مسئوليته الجديدة . ولا بأس من أن يخفف الجهاز من بعض مسئوليته التنسيقية بين الجامعات ، فتكون بعض دراساته موجهة إلى الجامعات كلها ، لأنها تخدم جوانب مشتركة ومتشابكة لا سيما فى مجال التعليم ، وتكون بعض دراساته الأخرى أبسط فى تناولها وموجهة (بصفة استشارية) إلى جامعات بعينها ، خصوصًا فى مجال البحوث التى يصح أن تختلف فيها الجامعات والكليات بل والأقسام بعضها عن بعض ، فيتخصص كل منها فى مجال عملى وبحثى يختلف عما يتخصص فيه الآخرون . وبمثل هذا وحده تتركز شخصية كل جامعة ، وينفتح المجال بصفة خاصة أمام الجامعات الناشئة والمعاهد الجديدة لتبنى نفسها وشخصيتها فى المستقبل .

٢٥ ـ ولابد لنا ، قبل أن نفرغ ، أن نعود إلى موضوع « تمويل » التعليم الجامعى ، وهو موضوع يتصل بتمويل التعليم العام كله . ذلك أن الدولة حينما نقلت الجامعة إلى كنفها فى عام ١٩٢٥ كان التزام الدولة نحو التعليم فى ذلك الوقت مقتصرًا على الرعاية العامة والمشاركة بقدر ميزانيتها فى الإنفاق (لاسيما نفقات الإنشاء) ولكنها تغطى

جانبًا كبيرًا من النفقات الجارية ، فضلاً عن أنه فى ذلك الوقت ، وبالنسبة للتعليم بصفة عامة كانت هناك مصادر أهلية أو شعبية تشارك الدولة فى تحمل بعض النفقات التى أضيفت إلى ما تنفقه بعض الجهات والهيئات الخارجية أو التبشيرية (بالنسبة لأبناء الجاليات الأجنبية المقيمة ولفئة خاصة من أبناء المصريين) فى المدن الكبرى ، ونذكر بكل الخير من تلك الهيئات الأهلية والخيرية المصرية مجالس المديريات فى الريف وبعض الجمعيات الخالدة الأثر كالجمعية الخيرية الإسلامية والعروة الوثقى والمساعى المشكورة والأقباط الكبرى وغيرها الكثير من الجمعيات : بل والأفراد الذين أقاموا المدارس العامة التى أمدت البلاد بأفواج من أبنائها الذين لم يهتم نظام التعليم الاستعمارى بأمر تكوينهم كمواطنين صالحين حين اكتفى بتخريج فئات الموظفين أو من يعدون أنفسهم للخدمة الحكومية الكتابية الضيقة والتى يكتفى فيها بخريج المدرسة الثانوية أو من يتخرجون فى مدارس عليا بقى جمهرة خريجيها يعملون فى ميدان الخدمة الحكومية ولم يفلت منهم إلا قلة من الذين برزوا فى مجال الخدمة الوطنية العامة بارتباطهم بمهن غير حكومية لم يكن لنظام الحكم الاستعمارى وسيلة إلى صبهم فى قالب الموظفين فى خدمة جهاز الحكم والإدارة . ومن هؤلاء المحامون والأطباء وغيرهم ممن قادوا بشائر الثورة فى أيامهم .

وكذلك الحال بالنسبة للجامعة ، التى تكررت لها صورة مشابهة من بعض النواحى لما حدث بالنسبة للتمويل العام للتعليم . فقد قامت فكرتها فى أوائل القرن حين تنادى عدد من أهل الفكر والوطنية والسياسة منذ أيام مصطفى كامل وأقرانه الذين تنادوا بضرورة إقامة جامعة أهلية بعد أن تكشفت نوايا الاستعمار الأجنبى الذى كان يدرك أن قيام « جامعة » إنما هو من أساسيات قيام الاستقلال الوطنى ودعائمه وأركانه الأولى . ولقد رأينا كيف كانت نشأة الجامعة الأهلية نشأة وطنية من الحق أن نذكر أنها مولت فى وقتها بمصادر أهلية من فئة مختارة من المواطنين ، وأنها إلى جانب ذلك كانت لها بعض الرعاية من أفراد الأسرة الحاكمة البعيدين عن جهاز الحكم أو الصلة الظاهرة بالمستعمر والحاكم الحقيقى . وظاهر أن المواطنين كانوا معذورين فى أنهم لم يروا فى الجامعة بصورتها الناشئة إذ ذاك جهازًا يمكن أن يضم فئات كبيرة من أبنائهم ، ولعلها كانت أقرب إلى الرمز « للعمل الوطنى » منها إلى المؤسسة القادرة على لم شمل فئات

كبيرة ومتأثرة من الشباب والنابهين . ومن هنا فإن الجامعة الناشئة لم تلبث أن ضاقت بها السبل ، لاسيما وإن الحرب العالمية الأولى كانت قد استقرت وألهبت الجميع . حتى إذا جاء عام ١٩٢٥ تولت الحكومة شئون تلك المؤسسة وكان ذلك خيرًا وبركة فى أغلب نواحيه وإن كان قد أدى إلى أن تتخلى الهيئة الأهلية (ولا نقول تراخى الشعب) عن الجامعة الوليدة .

كذلك فإن ظاهرة تركيز الرعاية والمسئولية عن الجامعة فى الجهاز الحكومى قد زادت وضوحًا مع مرور الزمن ، لاسيما بعد أن جاءت ثورة ١٩٥٢ التى رأى الشعب فيها مُخَلِّصًا له من معاناة الماضى ، ورأت حكومتها من جهتها أنها إنما جاءت لترفع تلك المعاناة عن كاهل الشعب . ويبدو أن هذا قد أغرانا بالتدريج على أن نترك أمور التمويل كلها فى التعليم وفى الجامعة ليتولاها جهاز الحكم عن الشعب . وكان هذا محذورًا وقعنا فيه ، ويبدو أننا اقتنعنا بصوابه ووقفنا عنده . مع أن الأمر فى بلاد الدنيا كلها ، وحتى فى مصر قبل الاستقلال ـ ليس كذلك . وإنما الأمر كله أمر نسبة تتفاوت بين ما يتحمله جهاز الدولة وما يتحمله الشعب والجهود الذاتية . وحتى بعد أن أدخلنا نظام الإدارة المحلية ثم الحكم المحلى فى الستينيات والسبعينيات تخففت الهيئات الشعبية بل والمجالس المحلية من حمل تبعاتها التقليدية فى تمويل العمليات التعليمية . وصحيح أن بعض المحافظات حاولت على استحياء أن تقدم الإعانات الإنشائية لبعض الكليات الجامعية فيها ، ولكن هذا كان يتوقف فى بعض الأحيان على بعض الظروف الشخصية أو المؤقتة ، ولا يمكن الاعتماد عليه كمورد دائم . ومن الخير أن تأخذ الجامعة المبادأة فى هذا الشأن فتسعى مع الدولة على أن يصبح من المتعارف والمتفق عليه أن تستمر المسئولية الأساسية فى إنشاء الجامعات وإدارتها على عاتق الدولة ، ولكن تتخذ الخطوات فى الوقت ذاته ليتم تجنيد الجهود الذاتية الشعبية فى خدمة بعض النشاط الجامعى ، ومن ذلك رعاية الطلاب وتشجيع البحوث التطبيقية لصالح المنطقة التى تعمل فيها الجامعة ، وكذلك نشاط الخدمة العامة فى مجالات الثقافة والإرشاد ودراسة المشكلات والتماس الحلول وغير ذلك مما لا تكتمل صورة الجامعة ولا نشاطها إلا بقيامه . وقد يكون مما يستحق الذكر فى هذا المقام أن جامعة واحدة (ولعلها كانت وحيدة فى ذلك الوقت) هى جامعة أسيوط قد نظمت حملة قومية فى البلاد كلها لجمع

التبرعات الفردية والجماعية لبناء القسم الأول من مدينة الطلبة للجامعة وكان ذلك فى أواخر الخمسينيات وأول الستينيات حين جمعت من مختلف محافظات القطر ومؤسسات البلاد المالية وغيرها مبلغ مائة ألف جنيه ، قد تبدو قليلة بالنسبة للوقت الحالى ولكنها كانت كبيرة بالنسبة لوقت جمعها ، ونظرًا لما أمكن لنا أن نقيمه بها من مساكن جامعية طلابية حديثة ووافية ، ساهم أساتذة الجامعة أنفسهم بإعداد رسوماتها التنفيذية والإشراف على التنفيذ على سبيل التطوع . ولكم كنا نحب لهذه التجربة الفريدة فى التمويلين الأهلى والذاتى أن تتكرر بصورة أوسع مما أمكن تحقيقه فى بعض الجامعات الأخرى ، ولكنها على ما يبدو كانت كبيضة الديك ، لا تقع إلا بمعجزة !

ولعل جامعاتنا أن تجد سبيلها إلى أن تنمى مواردها غير التقليدية من خارج الموازنة العامة للدولة ، فتنشىء مجالس أمنائها أو لجانها الخاصة لزيادة الموارد ، ولعلها كذلك أن تنال نصيبها الحق من صناديق خدمات التعليم التى تنشئها المحافظات وتمولها عن طريق الرسوم أو الضرائب الخاصة بالتعليم أو التبرعات الدورية من المؤسسات والأفراد (ولاسيما قدامى الخريجين من القادرين) وخلاف ذلك من الموارد غير الحكومية وغير التقليدية .

٢٦ ـ وإلى هنا كنا نعالج شجرةالجامعة فوق أرض مصر ذاتها ، ولكن القصة لا تكتمل قبل أن نشير إلى اتصالات الشجرة وامتداداتها خارج حدود مصر . فالعلم لا وطن له ، وبالتالى فإننا لا نستطيع أن نحصر علم الجامعة داخل أية حدود، لأن الفكر العلمى والمعرفة العلمية يتعديان كل حدود ، ولا يمكن أن يزدهرا إذا وضعناهما فيما يشبه القفص، لأن تبادل الأريج بين الأغصان والأزهار، بل تبادل التلقيح إلى مسافات بعيدة ، إما بفعل الريح وعوامل الطبيعة وإما بطريقة تجريها يد الإنسان ، بل انتقال الأفكار وتبادل الأشخاص بين مختلف الجهات ، هذه كلها أمور ضرورية لنمو العلم والمعرفة بل ونمو الثقافة المحلية والحضارة الإنسانية بعامة . ومن هنا فقد كانت جامعاتنا،ومنذ قيام شجرتها الأولى ، ذات امتداد فكرى فى جميع الاتجاهات ، بالبر وبالبحر سواء بسواء ، حتى جاء عصر استخدام الأثير فطارت رسالات جامعاتنا على أجنحة من أشعة المعرفة التى لم تعرف الانغلاق فى يوم من الأيام ، ولم تكتنفها مركبات

النقص أو مركبات الاستعلاء ، وإنما نفخت رئاتها بعبير الفكر والعلم والإيمان والفن والأدب والمعرفة والدين ، يأتيها من أى اتجاه ، ثم بثت أنفاسها العامرة بدفء النور والمعرفة والإيمان والعطاء الجارى مع الأثير إلى العالم المجاور ، والعالم البعيد على حد سواء .

بل إن اتصالاتنا الفكرية والعلمية والثقافية والدينية ، امتازت دائما بروح السماحة وحب العطاء وبذل الأفكار فلم تصبح الجامعات عندنا هى منارات مشعل النور فحسب ، وإنما كانت كالقطب يجتذب الأضواء العالمية ويستقطبها من أى اتجاه ليعود فيردها إلى العالم مزيدة ومنمّاة أضعافًا كثيرة . وهل تجزى الحسنة بأقل من أضعافها مضاعفة ؟

تلك صورة شجرة جامعةمصر الوضاءة منذ كانت أيام « أون » القديمة التى استقت منابع فكرها من بيئتها القديمة ، بل مما استقطبته أرض الكنانة فوق ذلك من الشرق أو الغرب أو من الشمال . ولقد قامت « أون » فاستقبلت الوافدين ثم امتدت بفكرها عن طريقهم إلى المشرق القديم والمجاور من اليونان . بل تلك كانت بعد ذلك قصة جامعة الإسكندرية القديمة التى زاوجت بين عطاء مصر وعطاء البحر الأبيض المتوسط وما وراءه ، ثم عادت فأعطت فكرها وحكمتها وفلسفتها بل وبعض عقيدتها إلى العالم المجاور وبعض العالم البعيد . ثم هاهى الجامعة الثالثة فى تاريخها وقد قامت فى الأزهر وتبنت مذاهب الإسلام الأربعة وتناولتها بالبحث والعرض الميسر واستقبلت طلابها من جميع الأقطار ، وفتحت أبوابها على العالم الإسلامى كله ، القريب منه والبعيد ، حتى أصبحت بحق هى « الجامعة الأمة » التى نفردها بهذه التسمية بين جامعات العالم كله . ثم أخيرًا هاهى جامعاتنا الحديثة والمعاصرة جمعت بين أصول الفكر التقليدى القديم وبين بعض ما جاءت به قرائح العالم المعاصر ، وزاوجت بين العراقة والتحديث مزاوجة قامت ولا تزال تقوم على أساس « الأخذ والعطاء » ، وهذا هو لب الفكر الجامعى الحق ، والعمل الجامعى بمفهومه العتيد (*) .

(*) لقد رأينا أن نخصص هذا القدر من حديثنا فى الفقرات الأخيرة عن رسالة الجامعات الأولى ووظيفتها التاريخية الأساسية كمقار للفكر القومى بخاصة والإنسانى بعامة . ولعلنا أن نجد الفرصة فى موضع أو مواضع أخرى للحديث عن الوظائف الثلاثة الأخرى والظاهرة لأعين الناس جميعًا ، وهى التعليم والبحث العلمى وخدمة البيئة والمجتمع .

من هذا كله فإننا لا نستطيع أن نفهم جامعاتنا الحديثة فيما نحن مقبلون عليه من أيام إلا على أساس أن الجامعة لا تزدهر إلا إذا قام الفكر والعمل الجامعى فيها على أساس الأخذ والعطاء والاتصال الدائم والمتجدد بالعالم الجامعى فى الخارج . ويخطئ من يتصور أن جامعاتنا تستطيع أن تزهر إذا حصرت نفسها داخل حدود بلادنا ، فلم تقبل الوافدين من الطلاب والأساتذة ، ولم توفد بعض رجالها وخريجيها إلى العالم الخارجى ليلتحقوا بالجامعات وليشاركوا فى البحوث العالمية والمؤتمرات والمحافل الدولية ، ولم تعط وتأخذ فى حرية سمحة وفى غير حرج . ولعل من أبرز الظاهرات الحديثة والطيبة فى حياة جامعاتنا واتصالاتها الخارجية ظاهرة التوسع فى عمليات البحوث والإشراف المشترك والمتبادل بين أقسامنا العلمية ونظائرها بالخارج ، بل وفى الإشراف المشترك بالذات على طلاب بعوثنا العلمية فى الخارج ، وفى جامعات لابد أن يؤتى تعاوننا معها أطيب الثمرات .

٢٧ ـ وهناك نقطة خاصة فى امتداد عملنا الجامعى إلى عالمنا المجاور ، بل عالمنا العربى الذى نحن جزء أصيل من ثقافته ومن مأثوره الفكرى والدينى . ذلك أن جامعاتنا الحديثة قد أدركت منذ أن قامت أن العمل الجامعى المصرى لا يمكن أن تكتمل له مقومات النماء على مستوى الفكر العربى والعلم العربى والثقافة العربية إلا إذا التفت إلى أخواته من الجامعات العربية الجديدة التى لاحقت مصر قبل أن تنقضى ثلاثة عقود على قيام الجامعة الأم بالقاهرة ، فبدأ رجال الجامعات العربية المصرية يتقاطرون فى أعداد متكاثرة على الجامعات التى نشأت فى مختلف أقطار العروبة ويؤدون رسالتهم المباركة فى خدمة الفكر العربى والحياة الثقافية العربية بعامة . ويساهمون فى بناء مصانع الرجال والنساء للأمة العربية الواحدة فى عهد استقلالها الجديد . ويكفى أن نورد أمثلة من هذه الجامعات العربية : جامعات بغداد والموصل والبصرة بالعراق وجامعات الرياض والإمام محمد والملك عبد العزيز وغيرها بالمملكة العربية السعودية وجامعة الكويت وجامعة البحرين (الخليج) وجامعة قطر وجامعة العين باتحاد الإمارات العربية وجامعة قابوس بعمان وجامعة صنعاء باليمن وجامعتى دمشق وحلب بسورية وجامعة بيروت العربية بلبنان وجامعتى الخرطوم وأم درمان (وفرع جامعة القاهرة) بالسودان وجامعتى بنى غازى وطرابلس بليبيا وجامعة الجزائر وغيرها بالجزائر

وجامعة الرباط وغيرها بالمغرب . . . كلها أو جلها ، إما أن يكون رجال جامعة القاهرة وشقيقاتها المصريات قد شاركوا فى بنائها أو فى العمل بهاعلى سبيل النهوض بها نحو المستوى الذى نصبو إليه بين جامعات العالم . ولاشك أن هذه المهمة ينبغى أن ننظر إليها من المنظور العربى القومى . . . وهو المنظور الذى سارت على دربه جامعات مصر المعاصرة كلها ، وكانت به دعامة راسخة من دعائم الثقافة العربية والعلم والبحث العربى فى تلك الجامعات . ولكن هذا التبادل فى الخبرات والعمل الجامعى كان حتى الآن يكاد أن يكون كله من جانب واحد ، هو جانب العطاء المصرى ، وإن كانت طبيعة الأمور ومصلحة الوحدة والتكامل الفكرى والعلمى فى عالمنا العربى تحتم أن نسعى إلى أن نحياه فى تعاون متبادل بين الجانبين ، فتدعو جامعاتنا بعض العاملين من ذوى الامتياز من الخبرة المتنامية فى جامعات البلاد العربية الشقيقة ليحضروا إلى مصر على سبيل الانتداب المتبادل مغ جامعاتنا . ولعل هذا اليوم الذى نرتقبه أن يكون أقرب مما يبدو لنا فى هذه المرحلة الجارية من مراحل التبادل الفكرى والثقافى العربى ، سعيًا إلى التكامل الفكرى والعلمى بين جامعات العالم العربى جميعًا .

٢٨ ـ بقى لنا الآن ، فى ختام حديث شجرة الجامعة ، وما ينبغى لنا أن نورده من توصيات على طريق العمل فى جامعاتنا فى المستقبل . . . بقى لنا أن نعرض لموضوعات ثلاثة قد يبدو أنها تقع على هامش العمل الجامعى بمعناه التقنى الضيق ، ولكنها فى الواقع لا تبعد كثيرًا عن صميم هذا العمل الجامعى ، أو بعبارة أدق وأصح ، فإن الجامعات لا تملك أن تغفل أيا من هذه الجوانب الثلاثة التى تداخل عمل الجامعة رغم أننا جميعًا قد لا نوليها الاهتمام الواجب بدرجات متساوية . وهذه الموضوعات هى : الثقافة العامة فى عمل الجامعات ، والديمقراطية فى اتصالها بإدارة الحياة الجامعية ، ثم أخيرًا السياسة وما قد تجر إليه الجامعات والجامعيين من مقتضيات فى العمل السياسى .

فأما عن العمل فى مجال الثقافة العامة ، وما قد يسميه بعضنا « بالخدمة العامة » فإن بعض الجامعيين يرون أن موقع الأستاذ الكبير إنما ينبغى أن يكون فى « البرج العاجى » . ولكن هذا المفهوم لم يكن فى واقع الأمر لينطبق إلا على فئة من الأساتذة ذوى التخصص

الضيق ، أو الذين يأبون إلا أن يعيشوا بفكرهم لأنفسهم أو لأبنائهم من الطلاب والباحثين فى دائرة ضيقة لا تكاد تطل على العالم وعلى دنيا البشر من حولهم . وكلما ارتفع البرج كلما غطى الضباب والأغبرة مجال الرؤية الأفقية فيما يحيط به من فضاء لا يكاد صاحبه أن يرى شيئًا من أرض الحياة . ومع ذلك فينبغى أن نعترف بأن الغالبية العظمى من الأساتذة فى تاريخ الجامعات لم تعرف إلى البرج العاجى أية سبيل ، وإنما عاشت حياتها بين الناس فى صميم الحياة البشرية والإنسانية من حولها ، وهذا ما نرجو دائمًا أن يكون .

ولقد حاولت جامعاتنا أن تكون مراكز إشعاع للناس ، ولكن مشاركتها فى هذا السبيل كانت أقل كثيرًا مما ينبغى أن يكون ، على الرغم من أن جامعة قديمة كالأزهر كانت حلقاتها مفتوحة لمن يرتاد الأزهر بين حين وحين من غير التلاميذ والطلاب المتفرغين ، فضلاً عن أن « دروس العصر » ومثيلاتها كانت مفتوحة فى الأزهر أو فى غيره من المساجد حتى فى أقاصى الأقاليم ، حيث كان العالم الأزهرى وأئمة المساجد كالقناديل تنشر المعرفة والضياء من حولها . فلما جاءت جامعة القاهرة ورثت عن كلية الآداب من الجامعة الأهلية القديمة مركز إشعاع فى قلب القاهرة ، ولكن الحرم الجامعى الجديد لم يلبث أن أقيم فى الجيزة على شاطئ النيل الغربى فبعدت المسافة بين الجامعة وقلب مدينة القاهرة ، وأصبح من العسير على الجامعة أن تجتذب جمهور المستمعين من رواد المحاضرات العامة ، وحلت محلها فى ذلك الجامعة الأمريكية التى كانت قاعاتها أقرب منالاً إلى ذلك الجمهور ، وأنشأت هذه الجامعة الأخيرة قسمًا مزدهرًا للخدمة العامة لا يزال يعمل حتى الآن رغم ضمور بعض نشاطه . ولو أن جامعة القاهرة قد حاولت أن تعوض نفسها بعض الشىء عن طريق استعارة القاعة الكبرى للجمعية الجغرافية المصرية (فى قلب القاهرة) حيث كانت محاضرات كلية الآداب (والعلوم أحيانًا) تنعقد بانتظام ويرتادها الجمهور فى إقبال منقطع النظير . ولم يقلل منه إلا ما كان فى السنوات الأخيرة من صعوبات فى الانتقال فى قلب القاهرة وظهور وسائل جديدة للاتصال بالجماهير فى الإذاعة والتليفزيون ، مما صرف الناس عن هذا النشاط الجامعى النافع المفيد .

وهكذا انصرفت الجامعة الأم وبناتها وأخواتها من الجامعات الأخرى التى انشغلت

عن مجال الخدمة العامة وتثقيف الجماهير على نحو قلص من نشاطها ، أو جعله يقتصر على أبنائها هى من الطلاب والطالبات . وهم على كل حال جمهور محدود تساق إليه الثقافة العامة على سبيل الإضافة إلى تكوينهم العلمى الأساسى . ومع أن بعض الجامعات الجديدة ، وأولاها أسيوط ، قد عنيت بجانب التثقيف فيها عناية خاصة فأنشأت جامعة أسيوط على سبيل المثال أربع مسارح كبيرة بين أبنية حرمها (ومنها مسرح مخصص للموسيقى) إلا أن هذا التقليد لم يتبع مع الأسف الشديد حين أقيمت الأحرام الجامعية الجديدة فى مدن الريف . بل إن جامعة القاهرة ذاتها ، وهى التى أقامت قاعة كبرى فى عام ١٩٣٠ ، لم تفكر فى أن تحول هذه القاعة إلى « مسرح » للتمثيل والنشاط الثقافى الكامل إلا بعد انقضاء أكثر من ثلاثين سنة على إنشاء القاعة !

إن تكوين الطالب الجامعى والخريج المثقف صاحب الأفق الواسع لا يمكن أن يتم إذا اكتفينا « بالتعليم » وتكوين الباحث المنكب ، ولم نعن كل العناية منذ البداية «بتثقيف » الطلاب وإضافة عنصر الثقافة العامة إلى حياتهم بل وحياة الأساتذة فى الجامعة . ولعل جامعاتنا وكلياتنا أن تجد سبيلها إلى الضياء الحق والنور الشامل فتضاعف من اهتمامها بالنشاط الثقافى العام والخدمة الثقافية المستنيرة فيما نحن مقبلون عليه من أيام .

٢٩ ـ وأما عن موضوع الديمقراطية فى العمل الجامعى ، فإن ثورة ١٩٥٢ قد وضعت لنفسها مبادئ ستة يقوم عليها العمل الثورى . وواحد من تلك المبادئ هو «إقامة ديمقراطية سليمة » ، بعد أن كانت مصر قد مرت فيما قبل الثورة بمراحل حاولت فيها أن تأخذ ببعض أسباب الفكر الديمقراطى الحديث ، ولكن بدرجات متفاوتة من النجاح والتوفيق من فترة لأخرى . وحتى عندما سعينا فى عهد الثورة على سبيل إقامة الديمقراطية السياسية كان سعينا فى هذه الطريق مترددًا بين الإقدام والتريث فى ضوء ما مر به عصرنا من مظاهر هذا التردد فى العالم من حولنا ، وإن كان بعض الجامعيين يرى أنه حتى إن كانت ظروفنا القومية والسياسية والاقتصادية تستأهل التأنى فى متابعة الخطو على درب التطبيق الديمقراطى الكامل ، فإن الحياة الجامعية ينبغى أن تكون هى « رأس الحربة » فى المسيرة نحو الديمقراطية . ولكن بعض

الجامعيين الآخرين يرون أن مجال الحياة العلمية والبحثية فى الجامعة قد لا يكون هو المجال الأمثل بالنسبة لتطبيق الممارسة الديمقراطية بمفهومها السياسى الكامل ، فالعلم والبحث العلمى لا يجوز أن يكون الحكم فيهما دائماً لرأى الأغلبية (كما هو الأصل فى كل ديمقراطية بمفهومها الدقيق) . وقد يكون عالم واحد على حق فى رأيه الذى اجتهد فيه ، وغالبية زملائه على غير ذلك . ولا يمكن أن يمارس العمل العلمى والتعليمى والبحثى فى قسم علمى معين بالجامعة أو حتى فى كلية بذاتها . . . أو حتى فى الجامعة كلها وفق الناموس الديمقراطى الكامل ، وإنما سارت الجامعات منذ كانت ، على أساس «المشيخة » و«الأستاذية الرائدة » ، كما أن « التقدم » قد لا يتأتى إلا على أساس «مخالفة » فرد ناشئ لمنهج أستاذه والخروج على النظرية التى نشأ فى ظلها ، وقد يكون هذا الخروج أقرب إلى أسلوب « التمرد » منه إلى أسلوب الديمقراطية النظامية المنضبطة . ومن هنا فإننا لا نعرف فى تاريخ الجامعات إلا أنها سارت فى أسلوب عملها « العلمى » على طريق تختلف عن طريق الديمقراطية التى تعارف عليها الناس ، والتى هى قد وقفت فيها الجامعات عند حد العمل الاجتماعى فى الحياة الجامعية ، فتوقفت عند «نوادى » هيئة التدريس أو جميعاتهم أو « نوادى » الطلبة التى قد يشارك فيها بعض الأساتذة (على سبيل الريادة والمشورة) مع غالبية من الطلاب الذين يتعلمون فى مثل هذه النوادى أساليب التجمع الديمقراطى ومبادئ الممارسة الديمقراطية التى ستواجههم بها الحياة حين يكبرون .

إن المجال الأكبر لممارسة الديمقراطية بالنسبة لرجال الجامعات ، وكذلك لطلابها إنما هو مجال الحياة العامة خارج الجامعة وعلى النطاقين الوطنى والقومى . وقد يفسد الحياة الجامعية ، بل وكذلك حياة الديمقراطية الوطنية ذاتها ، أن تخلط بين العملين الجامعى والسياسى . وليس من شك أن من حق كل مواطن جامعى أن ينال حظه من ممارسة العمل الديمقراطى فى النطاقين الوطنى والقومى . ولكن من حق الجامعة أيضًا أن تمارس تقليدها من اقتصار الممارسة الديمقراطية داخلها على غير العمل العلمى والتعليمى والبحثى الذى له قواعده وأصوله التى تحكم الصلات بين الأفراد داخل جدران الجامعة ، ويجمل أن تتجه تنظيمات الممارسة الديمقراطية بنشاطها الأساسى داخل تلك الجدران ـ بين الأساتذة أو بين جموع الطلاب ـ إلى ما هو قائم فى حياتهم

الاجتماعية ونواديهم وما يتصل بها من تنظيمات يمكن أن يمارسوا فيها أساليب الديمقراطية التى تعلمهم أو تدربهم على أصول الممارسة الصحيحة للعيش المتفاعل فى مجتمعات جامعية سيجىء اليوم الذى تصب فيه تجاربها فى خضم الحياة الوطنية العامة .

٣٠ ـ وآخر ما ننظر إليه فى حديث شجرة الجامعة هو « العمل السياسى » بمنظوره الوطنى ومنظوره الجامعى . والعمل السياسى فى حد ذاته حق من حقوق الإنسان وواجب كذلك من واجبات كل مواطن . وهو على ذلك لابد أن يمارس ممارسة واعية ومستنيرة ، ولابد أن نجمع فيه بين الحق والواجب ، جمعا يفسد بدون تكافئه وتوازنه كل عمل سياسى ، مهما اتسع مجاله أو ضاق .

والأصل فى العمل السياسى أن يصدر دائماً عن اتجاه « وطنى » بل « وقومى » ، أما إن صدر عن اتجاه فردى أو شخصى أو حزبى ضيق ، فإنه يجرنا إلى منعطفات ليس من العدل والإنصاف أن تجر إليها مؤسساتنا الجامعية التى تجمع تحت قبتها بين أساتذة الحاضر وما يجوز أن يتحملوه من تبعات ، أو ما قد يكون لبعضهم من ارتباطات سياسية ، وبين أبناء المستقبل وجيل الغد القريب أو البعيد ، أو المتوسط ، وهم الذين لا يجوز أن يسبق تطلعهم ارتباطهم بالمستقبل السياسى وآفاق ما يتكون لديهم بالتدريج من تطلعات لا يزال بعضها غامضًا أو غير ناضج ، ولا تزال حباله ممتدة إلى أفق بعيد قد لا ينفتح على بصائرهم حتى يتموا دراساتهم ، وحتى يخرجوا إلى الحياة العاملة فيكون لهم حين ذاك الحق كل الحق فى أن يرسموا حياتهم الواقعية وفق ظروفهم وظروف مجتمعهم الذى يسير بخطى متسارعة (وإن تعثرت فى بعض الأحايين) نحو مستقبل تتكاثر فيه المتغيرات المحلية والعالمية ، لاسيما فى بلد كمصر ، يقع فى قلب العالم ، ولا يملك أن يعيش منعزلاً عنه ، ولابد لخريجى الجامعة أن يعيشوا عصرهم وفق مقتضياته المستقبلة دون أن تكبلهم مواريث الماضى وارتباطاتهم السياسية المبكرة فى عهد الدراسة .

لقد كانت الجامعات دائماً ، وفى كل العصور ، على قدر كبير أو قليل من الاتصال بالحياة السياسية ، وكان اتصالها إما بالمباشرة عن طريق الرأى والنشاط السياسى ، وإما

بالواسطة عن طريق تسخير العلم لخدمة السياسة . ولكن صلة الجامعة بالسياسة كانت فى أغلب الأحيان تسير على نسق يجعل تأثير الجامعة هو الأصل ، بحيث إن الجامعة تؤثر فى الحياة السياسة ، وإن كان الأمر ينقلب فى بعض الأحيان بحيث تؤثر السياسة فى العمل الجامعى ، ومثل هذه الحالة الأخيرة كانت دائما هى القلة ، كما إنها لم تكن فى كثير من الأحيان سبيلاً إلى الخير والرشاد فى حياة الجامعة والأمة . ولعله ينفعنا الآن أن نعيد تأمل حياة شجرة الجامعة فى تاريخ مصر وقد رأينا فى مصر القديمة كيف أن هذه الشجرة نشأت أول ما نشأت منذ نيف وخمسين قرنًا ، وقبل أن يبدأ التاريخ بعيدًا عن مركز السلطان ، فقامت فى « عين شمس » بعيدًا عن العاصمة « منف » واستمرت طويلاً تعمل فى كنف الفكر والحكمة والدين ، بعيدة عن مجال سلطان السياسية ، إلا أن يكون الفكر الدينى الجامعى مؤثرًا عن طريق الكهنة فى سياسة الحياة الدنيا . وكذلك الحال فى نشأة الأزهر وجامعته ، ورغم أن الأزهر قام فى كنف الفاطمية الشيعية ، فإنه لم يلبث أن أصبح للمذاهب الإسلامية الأربعة جميعًا ، وأن يرتفع بهامات علمائه الشامخات فوق مستوى أكتاف السلطان . وعندما جاءت الحملة الفرنسية فى مغرب القرن الثامن عشر قاد علماء الأزهر الشريف ثورة الشعب على الغزاة وما جاءوا به من سلطان أجنبى ، ومن مدخل إلى فكر سياسى جديد . ثم عندما جاء دور اختيار حاكم جديد لولاية مصر بعد خروج الفرنجة كان الأزهر هو الذى اختار محمد على وفرضه على السلطان العثمانى . وأخيرًا عندما جاءت جامعتنا الأم الجديدة فى أوائل هذا القرن كان قيامها رغم أنف سلطان المستعمر ، ورغم إرادته ، فكانت«جامعة أهلية » وكانت كلية الآداب القديمة كلية الأساس فيها حتى إذا ما آلت الجامعة الأهلية إلى الدولة فى عام ١٩٢٥ ، جاءت عشر سنوات أولى من حياتها وكانت بمثابة مرحلة من الاختبار لتحديد مدى سلطة الدولة فى توجيه الجامعة الحكومية الجديدة ، ولكى تثبت لكل من الحكومة والشعب أنها جديرة بحريتها الفكرية والأكاديمية كما تثبت لكل من الحكومة والشعب أن الحريتين الفكرية والأكاديمية هما « مخ الحرية السياسية»، إن جاز أن نستخدم هذا التعبير . والواقع أن الجامعة قد صمدت خلال أكثر من اختبار واحد لصراع السلطة ، وانتصرت كلية الآداب (بصفة خاصة) فى هذا الصراع الذى امتد فى بعض لحظاته إلى ساحة السلطة التشريعية ، التى انتصرت

للجامعة لحسن الحظ أيضا على السلطة التنفيذية (خلال أزمة كتاب « فى الشعر الجاهلى » لطه حسين ، ١٩٢٦) ، واستقرّت بذلك سلطة رابعة لم يكد عامة الناس يتعرفون عليها لأول وهلة ، وهى سلطة الفكر فى بلد كان على طريق بناء استقلاله السياسى وحريته السياسية القومية جميعًا .

والواقع أن مصر المعاصرة وشجرتها قد ضربتا المثل للعالم حديث الاستقلال ، والعالم الذى أطلقنا عليه تسمية العالم النامى فيما بعد . فكانت الجامعة فى مصر الحديثة ـ كما أصبحت فى العالم النامى كله الآن ـ عنوان الاستقلال القومى الجديد الذى تسير عليه الشعوب المتحررة فى كل من إفريقية وآسيا ، بحيث إن أول صرح تقيمه الدولة المستقلة الجديدة هو إنشاء جامعة وبناء كيان جامعى وطنى يستند إليه الاستقلال السياسى والاجتماعى والاقتصادى جميعًا .

ولنعد إلى جامعتنا ـ بل جامعاتنا ـ الحديثة فى عهد ثورتنا المعاصرة . ولقد كان طبعيًا أن تنفتح مع الثورة سبيل المشاركة أمام الجامعات فى حياتنا السياسية الجديدة ، وأن تكون المبادأة فى ذلك للجامعات ذاتها . ولعل من الخير أن نذكر فى هذا المقام أن أول بيان وبرقية لتأييد ثورة ٢٣ يوليو سنة ١٩٥٢ إنما صدرا عن جمعية هيئة التدريس فى جامعة الإسكندرية ، وقد صدر التأييد والملك السابق يقيم بمدينة الإسكندرية وصدر عن الجامعة التى كانت تحمل اسمه فى ذلك الوقت ! وذلك عمل سياسى له مغزاه ودلالته . كذلك فإن أساتذة الجامعات ما لبثوا أن لبوا النداء ، فحملوا الأعباء الوزارية وغيرها من الأعمال العامة فى الجهاز التنفيذى للحكومة وخارجه فى حياة البلاد العامة . وكان أغلبهم من أهل الخبرة الذين لجأت إليهم الثورة ، ولكن بعضهم لم يلبث أن أصبح من أهل الثقة أيضًا ، بالنسبة للحكم الثورى فى العهد الجديد وهكذا تداخلت حياة الجامعة مع الحياة السياسية الوطنية على مستوى العمل الداخلى فى الجامعة ومستوى العمل العام خارجها ، وسارت الجامعة مع الدولة خلال مراحل تطور العمل السياسى الوطنى . بل والقومى العربى العام ، وشاركت الجامعة فى ذلك كله بفكرها السياسى ونظريتها العلمية والوطنية جميعًا ، وتمثل ذلك بأروع صوره حين كانت معالجة صلاتنا الطبيعية والتاريخية والسياسية بأشقائنا العرب وبالسودان على مجرى النيل ، ثم

عندما كانت أزمة العدوان الثلاثى بالقناة ، ثم عندما بدأنا نبحث وضع الدستور وتطويره ، ثم عند مناقشة الوحدة الأولى مع سورية ، ثم وقت ظهور الاتحاد القومى ثم الاتحاد الاشتراكى العربى ، وعند تنظيم المؤتمرات القومية التى كان أغلبها ينعقد فى حرم الجامعة الأم ، وعند وضع ميثاق العمل الوطنى فى مؤتمر عام ١٩٦٢ ، (وكان الكاتب مقررًا له) ، ثم عند تطبيق الدستور وظهور الحكم المحلى فى مراحله الأولى ، وعند تشكيل المجالس التشريعية والنيابية المتعاقبة وهى المجالس التى اشترك فيها الجامعيون وسمح لهم بالجمع بين عضويتها وبين مناصبهم الجامعية ، وكذلك عند قيام تنظيمات الطلاب واتحاداتهم والعمل على حُسن توجيه نشاط الجيل الجديد من المتعلمين . . . إلى غير ذلك كله من نواحى العمل السياسى الوطنى والقومى الذى دخلت إليه الجامعات من أيسر الأبواب .

ولكن العمل السياسى فى الجامعات قد مر حتى الآن بمراحله التجريبية الأولى منذ جاءت الثورة ، وقد انطوى التطبيق على كثير من الإيجابيات وإن لم يخل بطبيعة الحال من السلبيات . وقد برزت الإيجابيات طالما أن المبادأة فيه كانت من جانب الجامعات ومن داخلها ، أما السلبيات فقد تمثلت وظهرت عندما انتقلت نقطة المبادأة من الجامعات إلى خارجها . وخلال السنوات الثلاثين الأولى (أو نحوها) من الثورة كانت السياسة فيها سياسة قومية شاملة لا أحزاب فيها ، ولا حتى منابر متعددة للرأى . ومن هنا فلم يكن هناك مجال للخلاف ، لأن الجامعة كانت تعمل برأى سياسى واحد (أو موحد على الأقل) هو اتجاه الأمة بعامة ، ولم يكن هناك من خلافات فى الرأى إلا أن تكون صادرة عن بعض جماعات تستسيغ الرأى الأجنبى أو الخارجى أو تتأثر به أو تجاريه ولحُسن الحظ أن ذلك لم ينطو على خطر ملحوظ ، بحيث لم يصعب الوقوف به عند حدوده .

أما بعد ظهور الأحزاب فقد تبدلت الصورة بعض الشىء ، فلم يجد رجال الجامعات أنفسهم بالضرورة مقسمين على مختلف الأحزاب فحسب ، وإنما ارتأى بعضهم ـ وهذا من حقهم ـ أن يحتفظوا بطابعهم الوطنى أو القومى المستقل فى الفكر السياسى والممارسة السياسية ، وارتأى بعضهم الآخر ـ وهذا من حقهم أيضًا ـ أن

يتجهوا وجهة حزبية محالفة أو معارضة ، كما إن الأحزاب ذاتها أدى بها حماسها للرأى وإخلاصها فيه إلى أن تجمع الأنصار من بين صفوف الجامعيين ، وارتأت فوق ذلك أن تدخل إلى عالم الطلاب لأنه عالم الغد ، كما أن الهيئات والفئات التى لم تجد سبيلها إلى أن تؤلف حزبًا أو أن تنتسب إلى حزب وجدت مجال العمل مفتوحًا أمامها فى عالم الطلاب أو جماعات بعض الأساتذة الناشئين ، وانتهى كل ذلك إلى شىء من الغلبة (المؤقتة على الأقل) لبعض المظاهر السلبية للعمل السياسى فى الجامعات ، مما ينطوى على دلائل يدركها الجامعيون تمامًا ، وإن شعر بعضهم أن التيار السياسى قد يكون أقوى مما يبدو فى ظاهره .

وهناك جانب خاص من أسلوب العمل السياسى فى اتصاله بالتطبيق الديمقراطى ويستحق أن نشير إليه فى ختام الحديث عن السياسة والديمقراطية ذلك هو دخول أسلوب الانتخاب فى تشكيل بعض التنظيمات أو تكييف أسلوب عملها . ومن ذلك انتخابات اتحادات الطلاب التى قصد بها أن يكون تشكيل الاتحاد مدرسة يتعلم فيها الطلاب أسلوب التنافس فى اختيار الأصلح من بينهم . ولكن التجربة ، مع ضرورة الأخذ بها كأسلوب من أساليب العصر ، تحتاج إلى تقويم من وقت لآخر ، وإلى أن تمر بمرحلة انتقال يكون الرأى الموجه أو المرجح فيها لطلاب الدراسات العليا والخريجين من الكليات وبعض الأفراد من أعضاء هيئة التدريس (ولو على سبيل الريادة والإشراف) أكثر من أن يكون لجموع الطلاب المستجدين فى السنوات الأولى . وذلك رغم أن من عيوب هذا الأسلوب الظاهرة أنه قد يمس مبدأ تكافؤ الأصوات وتساويها بين الطلاب جميعًا (صوت واحد لكل طالب واحد مهما كان وضعه) وهو مبدأ لا يجوز التغاضى عنه . وقد يكون من وسائل صلاح الأمر أن نخصص الوظائف الموجهة فى داخل الاتحاد لطلاب السنوات الثالثة وما فوقها مع اكتفاء طلاب السنتين الأولى والثانية بغير المناصب القيادية ، وهو أمر يلائم طبيعة الأشياء .

ولكن أسلوب الانتخاب قد سرى أيضًا على وظائف هيئة التدريس وإدارة العمل العلمى فى الكليات ، ويهمنا منه بصفة خاصة انتخابات العمادة فى الكليات . فبعد أن كان عميد الكلية يختار عن طريق مدير الجامعة أو رئيسها ، بوصفه ممثلاً لسلطة

الحكومة التى تتولى شئون الجامعة بصفة عامة ، أصبح العميد يختار عن طريق المرور بمرحلة من الانتخاب حيث تنتخب هيئة التدريس ثلاثة ثم يختار الرئيس أحدهم (وإن لم يكن بالضرورة صاحب الأغلبية فى الأصوات) وقد ترتب على ذلك أن أصبح الأمر (إلى حد ما) أمر تنافس على العمادة قبل أن يكون أمر اختيار للأصلح ، علمًا بأن الصلاحية لها معاييرها الكثيرة التى قد لا يكون أولها بالضرورة الرأى الأغلب بين المصوتين . ومؤدى ذلك أن طريقة الاختيار النهائى قد لا تتلاءم دائمًا مع نتيجة التصويت مما يترتب عليه شىء من المواجهة والإحراج بين مبدأ الانتخاب ومبدأ اختيار الأصلح . وفوق ذلك فإننا نعرف أنه فى بعض الحالات غير العادية تنقلب السنة السابقة على عملية الانتخاب إلى فترة مفاوضات ومساومات قد لا تستقيم مع الجو العلمى والبيئة التى تتكافأ فيها مصالح العمل ومبدأ تكافؤ الفرص الشخصية فى تحقيق هذه المصالح . بل إننا نعرف أيضًا أنه قد لا يكون من مصلحة الكلية أو الجامعة أن نضحى بأستاذ نابغة فى مادته فنعينه عميدًا للكلية ، يقضى معظم وقته بعيدًا عن الطلاب فى قسمه وعن الباحثين منهم بصفة خاصة . ولا مفر فى اختيار العميد من أن نوازن بين أن نكسب الأستاذ فى منصب العمادة وأن نحجبه (ولو مؤقتًا) عن عمله فى كرسى الأستاذية وهو العمل الأصيل فى كل الجامعات .

ولعل جامعاتنا أن تجد سبيلها فى المستقبل إلى أن ترد الأمور إلى أصولها فيكون المنصب الأساسى فى هيئة التدريس وفى الكلية هو منصب أستاذ المادة وما يترتب عليه من منصب رئيس القسم أما العمادة فتعتبر تضحية يحسن أن توزع أعباؤها فتكون العمادة لمدة محدودة هى سنتان مثلاً ولا تجدد لأكثر من مرة واحدة إلا على سبيل الإستثناء وعند الإقتضاء ، وتكون العمادة دورية بين رؤساء الأقسام فى الكلية الواحدة كقاعدة عامة إلا إذا ارتأى بعض الأساتذة أن يتنازلوا عن دورهم لمن يليهم . وهذا أمر وارد بالنسبة لبعض الأساتذة على كل حال .

والمنصب الأعلى فى الجامعة هو منصب رئيس الجامعة (أو مديرها كما كان يُقال) . وهو منصب لم يصل إليه نظام الانتخاب لأسباب ظاهرة . ولكن الوضع الحالى يترك اختياره وتعيينه للوزير المختص (وللحكومة بطريقة غير مباشرة) . وهذا الحل هو ما

يمكن أن نسميه « حل الضرورة » ، وهو مع ذلك لا يخلو من ملاحظات ، خصوصًا بعد أن جاءت السياسة الحزبية وأصبح اختيار رئيس الجامعة لا يخلو من اعتبارات مؤثرة فى هذا الاختيار ، ويخرج بوظيفة لها قدرها الكثير عن بعض مقتضياتها . وقد يكون من الخير أن نرجع إلى بعض النظم والتقاليد المعمول بها فى الخارج ، حيث يكون لكل جامعة ما يعرف باسم « مجلس الأمناء » يتكون من طائفة ممتازة ومختارة من قدامى الأساتذة ورجال الدولة والأعمال من غير العاملين فى جهاز الدولة وهم الذين يختارون رئيس الجامعة أو يرشحونه للجهة المختصة بالتعيين (وقد يكون المجلس الأعلى للجامعات ثم رئيس الدولة) . ولعل هذا النظام أن يكون أنسب لأوضاعنا ، ولو بصفة مؤقتة ، من نظام آخر معمول به فى بعض جامعات الغرب (لا سيما فى ألمانيا) حيث يتم اختيار الرئيس (أو انتخابه) فى اجتماع لهيئة كبار الأساتذة وقدمائهم فيختارون واحدًا منهم بصفة دورية بين الأقسام أو الكليات ولمرة واحدة لا تجاوز فى العادة ثلاثة أعوام ، وبذلك يضمنون الدورية والتداول الموقوت بين المواد والتخصصات فى إدارة شئون الجامعة أو على الأقل فى القيام على رئاسة مجلس الجامعة الذى هو السلطة العليا فى الكيان الجامعى .

* * *

إلى هنا وينتهى حديث صاحبكم عن شجرة الجامعة فى مصر ، وهو حديث يحمل حصيلة ستين عامًا فى ظلال الشجرة . . . منها ما يقارب ست سنوات مشتركة مع ظلال جامعات أخرى فى بلاد الغرب . وقد حاول فى حديثه أن يجمع بين انتمائه لجامعته الأم وأخواتها من جامعات أرض مصر ، وبين ولائه لما تعلم من حياة الجامعة بمصر والخارج فى أن يكون صادقًا مع نفسه ومع انتمائه الجامعى ومع أمانة التاريخ . وإذا كان هذا الحديث لا يمكن أن يطمع صاحبه فى أن يرقى إلى مرتبة القصة الشاملة والمفصلة لتاريخ امتد إلى نيف وخمسين قرنًا فوق أرض الكنانة ـ إذ أن أمر ذلك يحتاج إلى مجلدات من السرد والحكاية والتحليل والتعليق والتفسير ـ فإن صاحبكم يطمع فى أن يكون قد حلّق بكم فوق أثير تلك الحقبة الطويلة من التاريخ ليعطى صورة هى أقرب إلى الفيلم السريع منها إلى التصوير الثابت عند كل موقف من مواقف التاريخ ذى

التفصيل الذى يخشى أن ينتهى بنا تتبعه إلى ضياع صورة الفيلم العامة وحكايته الشاملة المتتابعة . ومن هنا فإن صاحبكم يعتذر إلى جامعته الأم حين اختار مناسبة الاحتفال بعيدها الخامس والسبعين لكى يخرج إلى تاريخ الشجرة كلها ، والتى نحن آخر فروعها المعاصرة . وقد يبرر قبول هذا الاعتذار أن صاحبكم حاول جهد طاقته أن يجمع بين الولاء الذى يخشى صاحبه دائمًا أن ينتهى إلى أن تكل العين عن أن ترى غير ما هو رائع وجميل من القصة ، وبين الإيمان والاستمساك بكل ما هو حق وصدق حين يلجأ من حين لآخر إلى شىء من « نقد الذات » الذى يحتم دائمًا قول الحقيقة ومصارحة النفس ولو لم يكن المذاق كله حلوًا . ولقد رأى صاحبكم أن يخصص الشق الأخير من هذا الحديث لهذا الجانب من نقد الذات باسمه ومن أجل محبته للجامعة ، لأن أعمق ولاء لهذه المؤسسة التاريخية بل هذه القيمة الحضارية الكبرى ، لا يأتى إلا بصدق النصح والتواصى بين الأقران بأن نعى عظات الماضى القديم ودروس الحاضر الذى يمتد فيه بصرنا إلى المستقبل . وقد عاشت جامعاتنا دائمًا بأمرين لا بديل عنهما فى حياة أية «جامعة » تدعى هذا الاسم العظيم ، ألا وهما البحث بواسطة «العقل » وبواسطة «العلم » المتجرد عن حقائق الأشياء ، والبحث بواسطة « الضمير » وعن طريق «السلوك السوى » فى الحياة عن كل ما هو « حق » و « طيب » ، و « جميل » فى حياة الإنسان . ولقد تمثل هذا الجمع بين البحث عن « الحقيقة » والبحث عن « الحق » فى أن جامعاتنا ربطت ، منذ أيامها السحيقة تلك ، بين ما أصبحنا نصطلح الآن على تسميته « بالعلم والإيمان » : العلم بحقائق الحياة والخليقة من حولنا (بما فيها حياة الإنسان) والإيمان بالخالق وبكل ماحلى به خليقته من القيم والمثل ومعانى الحق والخير والجمال .

ولعل صاحبكم أن يكون لم يجاوز حدوده حين أطال فى الشق الأخير من حديث الشجرة ، وحين فصّل بعض أوجه نفذ الذات . ولكنه يطمع فى أن يشفع له فى هذا التجاوز أنه إنما مارس ما علمته الجامعة من أن قول الحق ورعاية سيرة الشجرة قد اقتضيا أن يأتى هذا النقد ، بكل ما يحمله من صدق وصرامة ، خاتمة صادقة وصريحة لهذا الحديث .

« وعلى الله قصد السبيل » .

١٣

مـن سيـرة مصـرى مـن أهـل الفـكر والثقـافـة العـربيـة

١٣

من سيرة مصرى من أهل الفكر والثقافة العربية

١ ـ مطلع الحياة فى هذه السيرة :

كانت ساعة الفجر من يوم الإثنين الرابع والعشرين من شهر مايو ١٩٠٩ حين خرج الطفل إلى الحياة باكيا كغيره من أطفال البشر ، وليس يعرف أكان بكاؤه مرتفعًا أم غير مرتفع ، كما لا يدرك أكان ذلك نتيجة المفاجأة والارتياع من الجو الجديد ، أم كان نوعا من الاحتجاج والإعلان الصارخ عن الذات فى عالم لم يكن ليدرك عنه ولا عن سره شيئًا ، ولكنه لم يلبث أن تلقته يد القابلة ومن كان شاهدًا من الأهل فى حنان واستبشار ، وفى ترديد لاسم الجلالة ، كان حفيا بأن يستشعره جلده الرقيق وإن لم يدركه جنانه الوليد ، ويبدو أنه قبض عليه من قدميه قبل أن يقبض عليه من يديه كما عهد الطفل فيما بعد . ثم لم يلبث جسد الطفل أن لف فى لفاف ناعم رقيق ، وكان ذلك كله أول عهده بمحيط الحياة .

كان ذلك فى بيت يملكه عمدة المدينة ويؤجره للنازلين فى مدينة حلفا أو وادى حلفا عند الطرف الشمالى الأقصى من أرض السودان . وكان المنزل على الضفة الشرقية لمجرى النيل العظيم ، وعلى قيد خطوات معدودات هى عرض الطريق الذى يجرى فوق جسر النهر وما يحف به من زرع قليل . ولقد كان ذلك الطريق أول ما سارت عليه أخته الكبرى الزهراء « زهر الرياض » حاملة الوليد فى صباح مشمس على كفيها وبين ذراعيها الحانيتين متجهة إلى الجنوب لتبلغ بالرضيع الذى لم يستكمل الأربعين يوما إلى مرسى السفينة الصغيرة على الشاطئ حيث أركب الوليد مع أهله متجهين بالنهر وفوق مائه إلى الشمال لقضاء عطلة الصيف فى ربوع مصر موطن الوالدين .

وكان أبوه قد أتم دراسته للعالمية بالأزهر الشريف وعلى الرغم من أن الشيخ أحمد بن سليمان بن حسن حزيّن كان ابنا وحيدًا لوالد يستطيع أن يأنس بصحبته وأن يعوله ويشركه معه فى عمله كتاجر أقطان فى قرية صغيرة من أعمال مديرية البحيرة فى غرب دلتا مصر ، وكصاحب أرض محدودة توارثها عن والده وجده وتولى زراعتها له أبناء عمومته وأبناء أخيه . وعلى أساس أن النية والعزم كانا يتجهان إلى أن يسير الشاب على سيرة رفاقه من علماء الأزهر إذ ذاك فيعود إلى قريته ليصلى بالناس ويلقى عليهم دروس العصر فى زاوية أنشاها والده عند نهاية الحارة وأطلق عليها اسم « زاوية السيدة قمر » إحدى الصحابيات اللاتى دخلن بالإسلام الأول إلى غرب الدلتا . . . رغم النية الأولى والعزم الأول فإن والده كان صاحب طموح ، وكانت مصر فى شبابه قد خرجت بالنور والفتح إلى ربوع السودان فى أواخر القرن الماضى ، وأخذت حكومة السودان الجديد تنشئ المدارس فى بعض مدنه ، فاستهواه الطموح ودفع به إلى أن يلتمس العمل بالسودان لعله أن ينشر ما تعلم فى الأزهر من لغة ودين فى إحدى مدائن السودان الجديد . وكان نصيب الوالد أن يعين مدرسا فى مدرسة وادى حلفا فى عام ١٩٠٣ وأن ينتقل إليها مبتعدًا عن أهله وقريته فى كل عام ليقضى العام الدراسى فى السودان ويعود إلى قريته بمصر خلال عطلة الصيف من كل عام .

وهكذا كان والده من أهل الطموح وأهل الهجرة من أجل العمل الذى يحقق ذاته مستقلا عن والده وذلك عزم وصدق فى الهمة عرفا عنه ومارسهما ثم غرسهما فى نفس ابنه الوليد ولو أن الطموح والهجرة فى نفس الطفل اتجها به فى شبابه اتجاها آخر ، فكان طموحه وهجرته فى سبيل « العلم والبحث عن المعرفة » ، حين جاءته الفرصة وهو فى مطلع رجولته . وقد بقى الأمر كذلك دون أن يتطور إلى طموح وهجرة فى سبيل «العمل» خارج مصر كما فعل أبوه . ومع ذلك فإن مصدر الطموح كان واحدًا استقاه الطفل عن روح أبيه ، واتخذه مثلا سار عليه طيلة حياته العاملة .

٢ ـ مطالع الطفولة :

وتدرج صاحبكم مع والديه وبعض أخوته فوق أرض حلفا وعلى ربوع شاطئ النهر العظيم هناك ، وسار على هذا النحو بضع سنوات قليلة ، يسمع قصص المزارعين من

النوبيين وأهل « دبروسة » الواقعة عند الطرف الشمالى من حلفا ، وهم الذين يصطادون السمك من النهر وينقلونه ليباع فى سوق السمك التى لم تكن بعيدة عن بيته الذى ولد فيه ومن المستشفى الأميرى هناك . . . كما كان يسمع عن قصص التماسيح التى يخشاها الصيادون فى النهر ، ولم يكن يزعجه فى كل هذه المشاهد التى تشده إليها غير مشهد واحد ، هو لذلك المارد النوبى الفاحم البشرة والذى تقدح عيناه المحمرتان من أثر الغبار الذى يثيره « بمقشته » الطويلة حين ينظف أرض الشارع المترب فى أشهر الربيع والصيف ، بل وفى أشهر الشتاء التى لا تعرف المطر أبدًا فكان الطفل الصغير يجرى حين يراه ويقول لأمه استنجادًا بها « خاف كناس » . . . . . « خاف كناس » .

وجرب الطفل فى هذه السنوات القليلة جميع أمراض الطفولة وعولج منها بوصفات التداوى البلدية أو فى مستشفى المدينة القريب . ولعل أول ذكرياته وهو فى الرابعة أن شقيقته الأصغر منه « انشراح » أو « شرح الصدور » كما كان يسمعهم يدعونها قد مرضت أيضا بالسعال الديكى الذى يبدو أنه تطور معها إلى نزلة صدرية شديدة ، وهو لا يذكر ما حدث لها بالضبط ولكنه عرف أن الأسرة حين عادت إلى مصر فى أوائل الصيف لم تكن « شرح الصدور » معنا ، وإنما خلفناها وراءنا فى تراب وادى حلفا الذى ضمها إلى صدره ، وكانت تلك أول صدمة غير واعية يلقاها صاحبكم الصغير .

ويبدو أن الوالدين خافا على الصغير فى العام التالى فتركاه لجديه بريف مصر وسافرا من غيره إلى وادى حلفا فى عامه الخامس . . . بل فى عامين من حياته الغضةالتى لم يدرك معها قسوة البعد عن الوالدين . . . قسوة لم يعوض عنها إلا حنو جده الشيخ سليمان وحنان جدته لوالده الحاجة مبروكة .

وكان جده متعلقًا بالطفل الصغير غاية التعلق ، يصطحبه طيلة النهار فيتعلق الطفل بيده الممتدة إلى أسفل أو بطرف من « زعبوطه » الفضفاض ، حتى يصحبه إلى حانوت القرية غير بعيد من المنزل ، وكان يملكه ويديره يونانى هو الخواجة « تریاكو » فيشترى له الجد بعض الحلوى ويعود به إلى بيت الجدة ، سعيدًا بإلحاح الطفل عليه أن

يجود بالحلوى مرددًا « ولو دوز ياحبيب » . . . حديث الطفولة الذى يقصد به الطفل أن يقول « ولو زوجا من الحلوى ياجدى الحبيب » .

وكان ديوان الجد فى واجهة الحارة عند بداية المزارع وشارع داير الناحية . . . وكان أقرب إلى المضيفة ذات « المندرة» منه إلى بيت السكنى المألوف . . وكان مسكن الجدة ملاصقًا له تمامًا ويتصل به بباب داخلى صغير اسمه باب « الخوخة » لأنه كان بابا صغيرًا داخل باب كبير يفتح عندما يدخل أفراد الأسرة أو غيرهم قادمين من ديوان الجد كما إن له بابا صغيرًا داخل الباب الكبير . . . وهذا هوباب « الخوخة » الذى يفتح عندما يمر منه فرد واحد . . . ولكن صغيركم يتصور دائمًا أن هذه الخوخة كانت خاصة به دون سواه !

وكانت جدته فارعة الطول على خلاف جده الربعة . . . كما كان شعرها طويلاً قد صبغته الحناء بلون محمر جميل . . . وكان عطفها عليه شديدًا وحدبها وحفاوتها به أشد، حتى تعلق بها الطفل غاية التعلق ، لا ينام إلا فى حضنها . . . ولو أن حدبها هذا لم يحل دون أن يصاب الطفل الصغير ببعض ما يصيب أطفال القرية ، لا سيما أمراض العيون والرمد الربيعى الذى قاسى منه الطفل إلى درجة بقيت معه آثاره خلال السنين الطوال فى الشباب والكهوله وحتى الشيخوخة .

وأرسل الطفل الصغير خلال بقائه فى كنف الجدين إلى « كتاب القرية » وكان يقع فى بطن حارة « الثعالبة » (ويبدو أن بعض سكان الحارة فى مطلع وصول الإسلام إلى المنطقة كانوا من بنى ثعلب) بجوار زاوية السيدة قمر . وكان يقوم على الكتاب شيخ جليل هو الشيخ « عبد ربه » يعاونه عريف هو الشيخ عبد السلام الحدينى . فأما الشيخ فكان صاحب مهابة غامرة ووقار سابغ ، ومع أنه كان ضريرًا إلا أن الطفل كان يتصور دائمًا أنه مبصر ، ولم يصدق أبدًا أنه كان غير ذلك ، فإن الشيخ كان يجمع فى معاملتنا بين القوة واللين ، كما كان يمتاز بقدر لا حدود له من الصدق فى القول والعمل ، وكان لا يقبل أية صورة من صور الكذب أو المداراة فى الحق . . . فهذه أمور لا يغتفرها أبدًا . . . ولعل هذا الشيخ قد ترك فى نفس الطفل الغضة بعض ما يشبه ما تركه والده من غرس لصفات الصدق والاستمساك بكل ما هو حق فى الحياة . وأما

الشيخ عبد السلام فقد كان « العريف » الشاب الذى علمنا مبادئ العدد والحساب ومبادئ الكتابة والخط بعد أن حفظت مع غيرى من الصغار على يد شيخنا « عبد ربه » ثلاثة أجزاء من القرآن الكريم ، هى أجزاء « عم » و « تبارك » و « قد سمع » .

ولعل أعمق درس خرجت به من « الكتّاب » أن شيخه الجليل كان له من الكرامة ما بقى فى أعماق نفسى وما حاولت أن أترسمه خلال حياتى العاملة كلها فى خدمة العلم والمعرفة . . . وما أظن أن الطفل الصغير قد تناهى إلى سمعه خلال فترة الكتّاب كلها شىء مما يربط الناس به بين العلم والتعليم من جهة وبين الجزاء المادى أو المالى من جهة أخرى ، فكان الشيخ وعريفه يؤديان عملهما بكل الإتقان والإخلاص ولا يجاوزان ذلك أبدًا إلى الحديث فيما قد يؤديه الجد والجدة إليهما على سبيل العطاء المالى أو النوعى . ولم يتناه إلى سمع الطفل أن شيئًا من ذلك كان موضع المساومة ، أو حتى مجرد الحديث . ولعل هذا الدرس من الكتّاب قد طبع فى نفس الطفل ما قطع بينه وبين ما درج عليه الناس فى سنوات اشتغاله فى العلم والتعليم من أخذ وشد فى تقدير ثمن العلم والمعرفة ومصاريف العملية التعليمية . . . بل لعل هذا الدرس البعيد من عهد الكتاب أن يكون هو الذى طبع فى نفس صاحبكم بعد اكتمال سنوات رجولته أن رجل العلم (والتعليم) الحق ينبغى أن يكون عمله فى الدنيا وأجره فى الآخرة . . . وهذه فلسفة يرجو صاحبكم أن يكون قد سار عليها طوال حياته العاملة .

هكذا أسلمتنى مرحلة الطفولة والكتّاب إلى مدارج مرحلة الصبا ، وانتقل الصبى معها إلى وادى حلفا فترك ريف مصر وانتقل إلى ربوع السودان ، حيث أخذ أولاد مدرسة حلفا الإبتدائية يمازحونه فيطلقون عليه تسمية « ود الريف » (ولد الريف) تمييزًا له ولأخيه أحمد (الذى يكبره بعامين) عن سائر أبناء حلفا من النوبيين والسودانيين . وقد ألحق الطفل بما كان يعرف بالقسم التحضيرى من المدرسة الإبتدائية . ولم يكن ذلك القسم فى حقيقته إلا استمرارًا لمرحلة الكتاب ولكن بصورة مدرسية منتظمة ويقوم فى مدرسة ابتدائية يمكن أن نسميها نموذجية فى بنائها بالنسبة للكتاب الذى لم يكن أكثر من « حوش » مسقوف فى بيت ريفى . والشىء الطريف أن الطفل وإن لم يدم اتصاله بالمبنى غير نحو عام وبعض عام ، إلا أن انطباعاته عن « النظام » وعن

أسلوب الدراسة والتعليم بقى معه عندما انتقل به ومع أبيه وأسرته إلى مدرسة أخرى أعلى وأرقى وأقرب إلى أن تكون مدرسة ابتدائية ـ إعدادية فى مدينة أم درمان عاصمة السودان الوطنية فى قلب تلك البلاد . ولعل مما ثبت فى جنان الطفل الصغير من تلك الحقبة أنه بقى متعلقًا بانطباعاته عن مدرسة حلفا ذات البناء الجيد (وإن كان من اللبن) وذات الشبابيك الخضراء النظيفة والتى تركها لتقوده الأقدار إليها ليحج إلى مسقط رأسه وإلى مدرسته الأولى فى عام ١٩٥٤ ، وكان صاحبكم إذ ذاك قد صار وكيلا مساعدًا لوزارة التربية والتعليم المصرية بالقاهرة وعاد وفى صحبته الصديق المستر آرثر إيفانز مدير عام هيئة اليونسكو إذ ذاك ، فلبغا حلفا بالطائرة فى ربيع العام ونزل الرجل المسئول ليقبل تراب حلفا فى مطار لا يقع بعيدًا عن تراب شقيقته « شرح الصدور » فى مقابر حلفا فقرأ فاتحة الكتاب فى تأثر بالغ لاحظه المستر إيفانز ثم توجه فى اعتزاز ليطلع مدير عام هيئة اليونسكو على المبنى الذى تلقى فيه أول درس نظامى له فى مدرسة . وحز فى نفسه يومذاك أنه لن تنقضى سنون طويلة قبل أن تكون مياه بحيرة السد العالى قد ارتفعت عند وادى حلفا بمقدار ستين مترا لتغطى بقايا مبنى مدرسته وتغطى ما بقى من شقيقته عند قاع بحيرة لن تلبث طويلا حتى تملأها مياه النيل الطيب بطميها الخصيب الرطيب .

ولكن زيارته لوادى حلفا يومذاك لم تدم طويلاً لأن الرحلة كانت رحلة عمل سريعة ، فعاد المسئول المصرى بضيفه الأمريكى الكبير ليشهدا مرة أخرى واجهة معبد أبى سمبل من جو الطائرة التى طارت على مقربة من الواجهة الغربية للوادى قبالة أبى سمبل وهى واجهة رائعة كانت وزارة التربية والتعليم تدرس إذ ذاك مع هيئة اليونسكو الإعلان عن مشروع حملة تعاون دولى لإنقاذ المعبد العتيد من أن تطغى عليه وتغرقه مياه بحيرة السد التى كان يخطط لها إذ ذاك أن ترتفع بعد بناء السد إلى ارتفاع ١٨٠ مترًا فوق سطح البحر المتوسط وهو ارتفاع يزيد نحو ستين مترًا عن مستوى بحيرة سد أسوان القديم . وقد استطعنا أن نعاين موقع معبد رمسيس الثانى الكبير (ومعبده الملحق الصغير لزوجه نفرتارى) . . . وأن نراه من الجو فى ذهابنا إلى حلفا وعودتنا منها ، وهى معاينة أمكننا منها أن نبنى تصورنا لضخامة المشروع الكبير لإنقاذ المعبدين .

ولعل من محاسن الأقدار مرة أخرى بالنسبة لصاحبكم أن تتاح له مناسبة ثانية ليزور المعبدين مع صديق وزائر آخر فرنسى كبير . ففى عام ١٩٦٦ كان صاحبكم يشغل منصب وزير الثقافة المصرى ، فاستضاف قرينه الفرنسى وكان فى ذلك الوقت هو المسيو مالرو رجل الفكر والثقافة والقلم الفرنسى ، والذى أعاد إلى باريس عاصمة فرنسا وجهها الناضر النظيف أيام ديجول . . . وكانت فرنسا واليونسكو (ومقرها باريس) تعاونان فى مشروع تقطيع معبدى أبى سمبل ورفعهما إلى مستوى عال عند قمة واجهة الهضبة الواقعة غربى مجرى النيل . ونزلت الطائرة الصغيرة بنا إلى مطار صغير قريب من أبى سمبل حيث استقبلنا مدير شركة « تيف هوخ » الألمانية التى تقوم على المشروع الهندسى الكبير . ونزلنا إلى موقع المعبدين اللذين قطعت أجزاؤهما فى كتل ضخمة كانت الشاحنات تنقلها تباعًا إلى مكان فسيح فوق سطح الهضبة حيث يوضع لكل قطعة منها رقم معين يبين مكانها وموقعها تمامًا من جسم المعبدين . ثم نزل صاحبكم منفردًا مع مدير الشركة الألمانية حيث عاين الموقع الذى نضب فيه الشركةالخراسانة التى تمثل قاعدة المعبدين بعد نقلهما وإقامتهما على مستوى يعلو مستوى بحيرة السد العالى بعد تمام ملئها بالمياه . فسأل صاحبكم مدير العمل عن المستوى الذى تصب عليه القاعدة الخرسانية الجديدة فعلم أنه لا يزيد على مستوى ١٨٠ مترًا المقدر للبحيرة القادمة إلا بحد ثلاثة أمتار أو أقل فأزعج ذلك صاحبكم وكان إذ ذاك جغرافيًا يعلم ظروف المنطقة وما قد يعترى سطح البحيرة العريضة والطويلة والمحصورة فى نطاق ضيق والتى قد تتعرض فى ظروف مناخية أو طقسية طارئة لبعض الأنواء والزوابع الشديدة التى قد يضطرب معها سطح البحيرة ويزمجر بالأمواج التى يخشى أن ترفع مستواها إلى ما يغرق أبواب المعبدين حتى بعد إعادة إقامتهما ، لاسيما وإن موقع الخرسانة كان على قيد أمتار قليلة من شاطئ البحيرة القادمة . وهنا أدرك مدير الشركة مبلغ الخطر المحتمل على المشروع كله واتخذ مع الوزير المصرى المسئول قرارًا فوريًا ، وعلى الطبيعة وفى موقع العمل ، أن ينقل الموقع المختار لإقامة المعبدين إلى بقعة أعلى ببضعة أمتار أخرى ، وأن يراعى أن يكون موقع معبد الفرعون أعلى بنحو ثلاثة أمتار عن موقع معبد زوجته . . . تمامًا كما كانت الحال فى المعبدين القديمين .

ولنعد بالصبى الآن ، وبعد هذا الاستطراد الذى ساقتنا إليه شجون الذكريات إلى رحلة الصبا ومدارجها بمدينة أم درمان . وكان الطفل قد انتقل إلى نهاية المرحلة التحضيرية بمدرسة أم درمان وهى مدرسة كان المصريون قد ساعدوا حكومة السودان على بنائها بالآجر الأحمر المحروق والحجر الجيرى الأبيض فى طابقين عاليين والتحق الطفل بنهاية الفصول التحضيرية تمهيدًا لنقله إلى الفصول الإبتدائية التى بدأ فيها تعلم اللغة الإنجليزية إلى جانب العربية والعلوم الأخرى التى تدرس كلها بالعربية . وكان الصبى رغم صغر سنه قد استطاع أن يميز نفسه بين زملائه التلاميذ ومنهم قلة من أبناء المصريين وكثرة من أبناء السودانيين واستطاع فى آخر السنة الثانية الابتدائية أن يكون الثانى فى الترتيب بين زملائه . ولكنه يذكر وهو يصعد درج السلم الحجرى من الطابق الأول إلى الطابق الثانى (حيث يدرس تلاميذ الصفين الثالث والرابع من المرحلة الإبتدائية) . . . يذكر جيدًا ما دار فى رأسه وتجاوب معه طموح نفسه وهو يصعد الدرج من أنه عقد العزم وعاهد نفسه على أن يكون الأول فى الدراسة بالسنتين الثالثة والرابعة من تلك الدراسة . . . وهكذا كان !

وهو يذكر أيضًا أنه خلال الدراسة بالصفين الأول والثانى كان قد أصيب بمرض الملاريا مما أضعف صحته إلى درجة أن أحد الرجال العاملين بالمدرسة كان يحضر فى صباح بعض الأيام ليحمل الصبى جانبا من الطريق . . . يحمله على كتفه بعض المسافة بين منزله القريب من المدرسة وباب المدرسة الخارجى . . . كذلك فإن الصبى يذكر أنه على الرغم من أن والده قد اختار مسكن أسرته منزلاً نظيفًا تملكه إحدى الأسر الكبيرة من تجار السودان (أولاد طلعت) بجوار المدرسة الجديدة . . . رغم ذلك فإن كل سكان أم درمان كانوا يحذرون من « العقارب » التى يقال إن تيار الريح كان يخرجها من مكانها ويحملها إلى أحراش البيوت الجديدة فتبقى بين حجراتها . . . وكان الصبى فى ليلة مظلمة قد نزل عن سريره ليلتمس الماء من طاولة قريبة وداس حافيا فكان من سوء حظه أن لمست قدمه طرف العقرب فلدغته فصرخ صرخة عالية أفزعت والده الذى أسرع إلى موس الحلاقة « وشرط » به قدم الطفل وعصر الدم والسم الزعاف ، ثم حمل الصبى إلى المستشفى ليسعف ببعض الترياق بعد أن أثنى الطبيب المقيم على الوالد أنه أسعف صبيه بسرعة فائقة . . . فى ليلة

كانت فيها طفلة أخرى قد نقلت إلى المستشفى بعد أن فات أوان إسعافها مع الأسى الشديد .

ويذكر الصبى أن المدرسة و إن كانت مدرسة سودانية وطنية فإن القائمين على الحكم إذ ذاك كانوا لا يكتفون بكلية غُردون التى كانت قد بدأت لمرحلة أعلى من الدراسة الثانوية المتوسطة ، ورغم أنها كانت تمثل الصلة بين السودان والحكم الإنجليزى . . . رغم ذلك فقد كانت الحكومة تنتهز فرصة زيارة أى كبير انجليزى ليزور أم درمان ويمر موكبه بالمدرسة الإبتدائية الكبيرة بها . . . وهكذا حدث عندما مر موكب « الدوق أوف كونّوت » فأخرجنا ناظر المدرسة إذ ذاك ، حيث اصطف التلاميذ الصغار أمام المدرسة وصفقوا للدوق الزائر الذى لا يكادون يدركون عنه شيئًا . . . وإن كان الخبثاء منهم لم يخفوا ابتهاجهم بأن المناسبة قد أعفتهم من متابعة الدراسة فى الفصول بمقدار درسين كاملين !

كان العام الدراسى فى السودان يبدأ فى أول السنة الميلادية . . . أى فى شهر يناير من كل عام وينتهى بانتهاء السنة الميلادية وتتخلله عطلة ثلاثة أشهر تبدأ فى أوائل الصيف الحار وتنتهى مع موسم « الخريف » ونزول الأمطار وانخفاض حرارة الصيف الباكر . ولذا فإن الصبى بدا الدراسة الإبتدائية فى يناير من عام ١٩١٨ العام الذى بدأت فيه الثورة فى مصر مع نهاية الحرب العالمية الأولى حين اقترب ذلك العام من نهايته وأعلنت الهدنة فى ١١ من نوفمبر ١٩١٨ ثم توجه الوفد الذى اختارته مصر من ثلاثة من زعمائها الكبار ليفاوض المعتمد البريطانى بالقاهرة فى ضرورة سفر الوفد الذى يمثل مصر إلى باريس حيث مفاوضات نهاية الحرب ولما رفض الطلب اشتعلت نار الثورة الوطنية التى عرفناها بثورة ١٩١٩ .

سار الصبى فى دراسته الإبتدائية سيرا حثيثًا ناجحا رغم ما اعتراه من مرض وما تخلل الحياة فى مصر من اضطراب وثورة كان يلمسها مع غيره فى كل عام يعود فيه لقضاء العطلة الصيفية مع أهله بريف مصر ، حيث يستمع إلى أخبار الثورة وطغيان الإنجليز الذين جابت جنودهم البلاد ومن بينها قرية الصبى حيث كان الفلاحون يتذمرون فى وجه الجنود الذين قاطعهم الجميع بمن فيهم العمد وأهل القرى فى تحد كنا نعتز

ونتباهى به حين نستمع إلى أخباره ، وانتهى الأمر من ذلك كله إلى أن الصبى كان ينال شحنته التى يعب منها زملاؤه وأقرانه من حبيبته مصر . . . وكانت الشحنة تملأ حنانه وتبقى فى أعماقه على مر الأيام . . . بل إن الشحنة بقيت معه حتى بعثت من جديد حماسا عارما عندما عاد فى خريف ١٩٢١ ليلتحق بالمدرسة الثانوية المصرية فى طنطا ويلحق بموكب ثورة الصبيان والشباب من تلاميذ مصر فى ذلك العام وما بعده .

وفى منتصف العام المدرسى من سنة ١٩٢١ كان الصبى قد أكمل نصف السنة الدراسية الرابعة بمدرسة أم درمان الابتدائية . . . وكان الأمر يقتضى أن يستمر إلى شهر ديسمبر من العام إذا أراد له أهله أن يستكمل دراسة العام ويتفرغ لامتحان الشهادة الإبتدائية بالسودان .

ولكن والده كان قد اعتزم أن ينتقل بالصبى فى صيف عام ١٩٢١ إلى التعليم فى مصر بعد أن كان أخوه أحمد الأكبر منه قد أتم المدرسة الإبتدائية السودانية وانتقل إلى كلية غردون (الثانوية) بالخرطوم . . . أما سليمان الصغير فكان والده قد قرر أن يهبه للتعليم فى مصر . . . فهو إما أن يلتحق بالدراسة الأزهرية وإما أن يتقدم لامتحان شهادة إتمام الدراسة الإبتدائية المصرية فى شهر يونيه من عام ١٩٢١ . . . رغم أنه لم يستكمل دراسة السنة الرابعة الإبتدائية بعد . . . فإن اسعفته فطنته واجتهاده ونجح فى الامتحان أدخل إلى إحدى المدارس الثانوية المصرية . . . وإن خانه الظرف أمكن لوالده أن يلحقه بالصف المناسب له من الدراسة الأزهرية فى رعاية أخيه الأكبر (عبد المجيد) أو أحد أقاربه المتابعين للدراسة الأزهرية .

وكان أن أسعف الظرف صبيكم الصغير فنجح بشىء من الامتياز فى امتحان الشهادة الإبتدائية (المصرية) التى لم يستكمل دراستها . وكان لذلك صداه بين بعض القائمين على التعليم السودانى وفى مقدمتهم والده الذى كان على الدوام يثق فيه ويفاخر به ويتحدث عنه كما يتحدث بنعمة الله عليه فى أبنائه . كذلك فإن حديث نجاحه بقى مع طائفة من زملاء والده بالتعليم السودانى . ومنهم أحد كبار الإنجليز المسئولين عن هذا التعليم وهو المستر « يودال » (مدير التعليم السابق فى السودان) الذى شاءت الظروف أن يلتقى به صاحبكم بعد أن سافر فى بعثه إلى انجلترا لاستكمال

دراسته العليا والتقى به فى عام ١٩٣٢ فى نادى اثينيوم بلندن وبادر المستر يودال إلى المفاخرة به كنتاج قديم للتعليم الإبتدائى فى السودان !

٣ ـ تمام الصبا ومطلع الفتوة :

وبدأت المرحلة الجديدة على أرض مصر خلال الصيف من عام ١٩٢١ ، وانقسم أهلى وعشيرتى قسمين . فمنهم من كان يرجو أن ألتحق بالأزهر الشريف ، وأن اسير على طريق أقاربى وأخوالى لعلى أن أصل إلى بعض ما وصلوا إليه من الجاه والعلم الأزهرى الدينى ، وبعضهم يبتهج لما كان من نجاحى فى شهادة الدراسة الإبتدائية من التعليم الحديث ، ويرجو أن يكون مستقبلى فى التعليم الحديث وأن أكون قاضيًا أو محاميًا أو وكيل نيابة أو شيئًا من هذا التعليم الأدبى الذى كان الناس يصلون به إلى الحكم . أما أنا فقد كنت فى صميم نفسى مبتهجًا كل الابتهاج بهذا الذى سار الحظ بى إليه .

ولكن هذا التعليم الحديث كان يستتبع كشوفا طبية واشتراطات خاصة للقبول فيه تزيد على الشروط التعليمية الخالصة . وقد تنبه والدى إلى هذا واتخذ عدته له . وكان يعرف أن الفتى اليانع لا يزال يقاسى من أثار البلهارسيا التى دخلت جسمه منذ كان يقضى الصيف فى قريته وينزل إلى الترعة يطفئ فى مائها حرارة الصيف ، كما يفعل سائر الصبية . فخرج الوالد ومعه الفتى إلى مستشفى المنشاوى فى طنطا بمديرية الغربية حيث إن قريتنا بل وقرية الدلنجات (عاصمة المركز) لم يكن بهما مستشفى صالح لمثل هذا العلاج . ويذكر الفتى أن الأمر اقتضى أن تجرى له عملية صغيرة فى المستقيم لأن البلهارسيا كانت من النوع الشرجى ، كما إن الصبى أعطى ما يناهز الاثنتى عشرة حقنه من « الطرطير » المؤلم ، حتى انتهى به الأمر إلى الخلاص من البلهارسيا اللعينة فى سن مبكرة . ولولا ذلك لتطور بها الأمر كما تطور فى حالة شقيق له أصغر منه (عبد الكريم)، كان أكثر ولعا بالاستحمام فى الترعة والعودة إليها بعد كل علاج ، . . . حتى استمرت البلهارسيا معه إلى سن الرجولة حين أثرت فى كبده تأثيرًا بالغًا وغلبت حياته آخر الأمر مع الأسف الشديد .

وكان والد الفتى يرعانا جميعًا ، ويطلق علينا أسماء بعض القبائل العربية ، فكان

يطلق على أخى أحمد اسم « ربيعة » ويطلق علىّ اسم « مُضر » ويطلق على شقيقى الأصغر الذى لم يستطع إسعافه من البلهارسيا اسم« بنى تميم » وكنت أنا أكثر اخوتى (بمن فيهم الأخ الأكبر عبد المجيد) طواعية لأبى وتأسيا به وأخذا عنه . وقد غرس فى نفسى روح « التدين » وفهم الدين وممارسته على النحو الصحيح ، وجبلنى على حب « الصدق » والاستمساك به على أنه الشيمة الأساسية التى تميز المسلم الصادق عن غيره . . . وأذكر إنه أراد فى مرة أن يطمئن إلى روح الصدق عندى وإلى أننى لا أسهو عن تطبيق شيمة الصدق وأن أكون مستيقظ النفس فى كل ما أمارس من عمل . . . فجاءنى ذات عشاء بعد أن صليت الفرض وراءه مع الجماعة فى زاوية السيدة قمر بآخر حارة « الثعالبة » بالقرية ، فسألنى ماذا تلوت فى الركعة الأولى (وهى صلاة جهر) فلم أتردد وإنما قلت له إنها آية « آمن الرسول بما أنزل إليه . . . » وكأنه خشى أن يتسرب إلىّ أنه يشك فى صدقى فاستطرد قائلاً : إنما أردت أن يطمئن قلبى إلى أنك لم تكن ساهيا عن صلاتك ولا ساهيا فيها يامُضر !

كذلك فإن والدى ، رحمه الله وجزاه عن تربيتى أحسن ما يكون الجزاء ، كان يعرف أن نظرى به قصر واضح ، وكان يخشى ألا أجتاز الكشف الطبى للالتحاق بالمدرسة الثانوية فأخذنى فى رحلة إلى القاهرة ، وعرضنى على أكبر أطباء العيون فى ذلك الوقت وهو المرحوم الدكتور سيد عبد الحميد سليمان ، فعمل لى نظارة طبية وخرجت بها فى صحبة والدى إلى مسجد السيدة زينب نصلى العشاء . وحدث لى ما حدث لكل من يلبسون نظارة طبية لأول مرة . فلما دخلت إلى متوضأ المسجد انزلقت رجلى على المياه التى تغطى الرخام الأبيض وانزلقت إلى الأرض المبللة ، وطارت النظارة عن وجهى . . . ولكن الله سلم . . . فلم ينكسر زجاجها ورفعتنى يد أبى الرحيمة الحانية فقمت وأتممت الوضوء وخرجنا معا للصلاة . . . وتلقيت الدرس ، فلم يتكرر معى دوار النظارة أبدا بعد ذلك .

ثم خرج بى والدى فى اليوم التالى إلى الأزهر ومسجده الجامع ، ولنزور بعض تلك المواضع التى كان يجلس فيها سنوات طوالاً أربت فيما ذكر لى على الخمسة عشر عاما . . كان يختلف فيها إلى مجالس شيوخه الأجلاء وأعمدتهم . . . وكذلك إلى بعض الأروقة

التى كان الطلاب يختلفون إليها أو يعيشون فى ردهاتها وحجراتها . وكأنه لم يرد لى أن أحس إنه حرمنى ـ أو أننى حرمت نفسى بنجاحى فى امتحان الإبتدائية المدرسية ـ من شرف الانتساب إلى الأزهر الشريف الذى انتسب إليه الأب والأخوال وغير قليل من ذوى العشيرة « والبلديات » وما أظن إلا أن هذه الزيارة الباكرة قد تركت فى نفسى مع ما بقى معها حتى اليوم . . . ولعل ذلك كان من بعض مما ردنى فى سنوات حياتى العاملة إلى الاتصال بشئون الأزهر ومعاهده ثم جامعته مما أرجو أن أتطرق إليه فى حينه .

ثم أراد أبى أن يختار لى أفضل مدرسة ثانوية التحق بها ، فتوجهنا إلى المدرسة الخديوية الثانوية . وكان عدد المدارس الثانوية الحديثة فى مصر كلها محدودًا جدًا فى ذلك الوقت ، فكانت هناك مدرستان أو ثلاث مدارس بالقاهرة ومدرسة بالإسكندرية ومدرسة بطنطا للدلتا كلها ومدرسة بأسيوط للصعيد كله . واختار أبى أن يتوجه بى أول ما يتوجه إلى المدرسة الخديوية . وكانت تقوم فى مبنى قديم فى درب الجماميز والحلمية وهو المبنى القديم الذى هدم فيما بعد وقامت مكانه المدرسة الجديدة الحالية . ولكن ما إن دخلنا إلى المبنى حتى القيناه بناء قديما ترتفع فى جدرانه الخارجية « رطوبة » أكلت طلاءه الخارجى حتى بلغت ما يقارب نهاية الدور الأرضى من المبنى . وهنا أذكر أن أبى استرعى نظرى وانتباهى إلى حالة المبنى وما أصابه من رطوبة وإهمال . ثم سألنى كيف ترى هذا المبنى الضخم الكبير بالنسبة لمدرسة أم درمان حيث الرونق الصغير الجميل وحيث الرطوبة لم تستطع أن تنال منه شيئًا . واقتنع الصبى مع والده أنه قد لا يكون من الخير أن ينتقل من بلد دافئ ومن مبنى حسن الصيانة وجاف الجدران إلى مبنى مثل هذا الذى أطلقوا عليه اسم « المدرسة الخديوية » . ولعل هذه كانت أول تجربة أخذ الوالد المعلم بيد ابنه الصغير فيها ليبادله الرأى ويجعله يشارك بنفسه على صغره وقلة تجربته ـ فى « اتخاذ القرار » بالنسبة لمستقبله الدراسى والمكان الذى يمارس فيه حياته فى مرحلة الصبا ومطلع الفتوة . ولعل هذا الدرس أن يكون قد انطبع فى نفس الطفل فاتبعه فى تربية أولاده بل وبعض أحفاده فيما هو قابل من أيام بحيث اعتاد الناشئ والتلميذ الصغير على أن يكون له رأيه فى مكان دراسته وظروف معيشته وحياته المدرسية . بل لعل الطفل الشاب قد ذكر هذه التجربة وهذا الدرس من أبيه حين انتهت إليه المسئولية فيما بعد ، وفى شرخ حياته العاملة ، فأصبح مسئولا عن تربية الشباب وتنشئته (بمن فيهم

ذريته من صلبه) فكان دائمًا يشرك الشباب فى مسئولية كل قرار يؤثر فى مصير الحياة التعليمية ثم الحياة العاملة . . . وقد مارس صاحبكم هذا الدرس عن والده المربى العظيم حين أصبح مسئولاً عن الأستاذية فى الجامعة ثم فى وزارة التربية والتعليم ، ثم فى جامعة أسيوط التى أنشأها إنشاءً ، ثم فيما تلا ذلك من مسئوليات فى مجال التربية والتعليم والثقافة وصناعة بناء الرجال مما نرجو أن نعود إليه فى مرحلة تالية من هذه السيرة .

ثم خرج الوالد بابنه الفتى وتوجها من القاهرة إلى طنطا ، حيث كانت المدرسة الثانوية التى أدى الصبى فيها امتحان الشهادة الإبتدائية فى خيمة كبيرة أقيمت فى حوش الكرة الواسع والتى كانت قد ألصقت بجدرانه قوائم بأسماء المدارس التى يؤدى تلاميذها الامتحان مع إشارة إلى أرقام جلوسهم ومكانهم من الخيمة . وكان الفتى قد دخل إلى حوش المدرسة دون أن يعاين مبانيها الكبيرة والجديدة وذات اللون الأبيض خصوصًا وإنه أدى الامتحان وهو يكاد يكون مغمض العينين من أثر الرمد الطارئ . فلما عاد اليوم ليعاين المدرسة ومبانيها الدراسية ومبانى « الداخلية » ومنزل الناظر والمسجد الصغير والأحواش الفسيحة ، لم يلبث أن سبق والده إلى التصريح بأن هذه هى المدرسة التى يود الالتحاق بها ، وهكذا استدرج الوالد الحصيف ولده إلى أن يتخذ قراره بنفسه . ولعل هذه أن تكون أول مناسبة يمارس فيها الفتى اتخاذ القرار فى وضوح . . . وهو الأمر الذى عاد إليه مرارًا وتكرارًا فى حياته القابلة ، حين أصبح رجلا مسئولا عليه أن يتخذ القرار : وما كان ذلك إلا لأن أباه كان قد وضعه فى هذا الأمر ، وفى هذه السن المبكرة على أول الطريق . وتلك بادرة أبوية تربوية لم تتح لكثير غيره من الفتيان .

٤ ـ تمام الصبا ومطلع الشباب (الدراسة الثانوية) :

كان الفتى فى الثانية عشرة من عمره ، وكان له خال هو الشيخ محمد محمد عصفور يشغل مركز وكيل المعهد المنشاوى الأزهرى بطنطا . وكان عالما أزهريا متعمقا فى عمله طيبًا فى معاملاته مع الناس جميعا مستمسكا بالدين والخلق إلى أبعد الحدود . وكان يتمنى أن التحق بالدراسة الأزهرية فى كنفه ، ولكن والد الفتى استطاع أن يقنعه بأن يدعنى التحق بالداخلية فى مدرسة طنطا الثانوية ، وأن أكون مع ذلك تحت رعايته بأن

أزوره وأتناول الطعام فى بيته فى كل يوم جمعة ، ثم واعدا إياه أن يجلب إليه شقيقى أحمد فى العام القادم ليقيم معه . وكان أحمد قد التحق بكلية غُردون بالخرطوم ثم تركها فى العام التالى ليلتحق بمدرسة الأقباط الثانوية الأهلية بطنطا ، ليمضى فيها عاما انتهى به إلى الحصول على شهادة « الكفاءة » وهى التى تتوسط الدراسة الثانوية ، فتمكن بعدها من أن يلتحق بالمدرسة الثانوية الحكومية التى سبقته إليها فقرر الأب الكريم أن نلتحق سويا بالسنة الثالثة بمدرسة طنطا الثانوية لنمضى معا سنتين بالدراسة الداخلية ، على أن ننتقل معا لزيارة خالنا ونمضى يوم الجمعة فى ضيافته .

لقد كان أبى رحمه الله رجلا كريما على نفسه إلى أبعد الحدود ، كما كان « صادقًا » لا يكذب على نفسه ولا على الناس مهما كلفه ذلك من ثمن . وكانت مصاريف الدراسة الثانوية الداخلية إذ ذاك تبلغ واحدًا وأربعين جنيها مصريًا لكل تلميذ . فأعطى والدى القسط الأول إلى خالنا فدفعه إلى إدارة المدرسة على شىء من المضض . وأذكر أنه أفضى بشعوره ذاك إلى والدى وهو يعطيه قيمة القسطين كاملين قبل أن يتركنا مع خالنا ويسافر بباقى الأسرة إلى السودان ، كما أذكر أن والدى رد على خالى بأنه لا يقبل على نفسه أن يحرر شهادة « فقر » كانت المدرسة تطلبها من أولياء الأمور الذين يسعون للحصول على المجانية لأولادهم ، مرددا فى عزم أن ذلك يكون كذبا لا يرضاه الله ، بل هو شهادة كاذبة لا يقرها مثله وهو الرجل الذى يفضل أن ينفق ماله الحلال لبناء «الرجال» . . . . ولعلى سمعته يردد لخالى الصالح بعضا من قول الشاعر « يبنى الرجال وغيره يبنى القرى » . . .

ولعل هذا المال الحلال كان من وراء اجتهاد شقيقى واجتهادى، حتى إننا كنا فى فصل مدرسى واحد بالسنة الثالثة ، وكانت نتيجتنا فى امتحان نصف السنة أن جاء ترتيبنا « الأول » لأخى أحمد « والأول مكرر لى » إذ كان اسم أخى يبدأ بحرف الألف واسمى يبدأ بحرف « السين » وكان ناظر المدرسة إذ ذاك هو الأستاذ الجليل الحسينى مصطفى فاستدعانا إلى مكتبه وعرف منا قصة أبينا . وقال لنا إنه قرر أن يمنح أصغرنا (وهو أنا) مجانية التعليم لأن ذلك من حقنا وفقا للنظام المعمول به . ولكنه طلب منا أن نتصل بوالدنا ونخبره برأى ناظرنا العظيم حتى يكتب له برأيه وموافقته على تطبيق قاعدة

المجانية دون حاجة إلى شهادة الفقر التى يرفضها والدنا . . . وكان ذلك ! وترتب عليه أننى (وقد تمتعت بالمجانية طيلة مراحل التعليم بعد ذلك) قد بلغت جملة ما أديته للدولة مبلغ مائة جنيه مصرى خلال القسم الأول من المرحلة الثانوية ، ولعل الله أن يكون قد بارك فى هذا المبلغ الحلال أضعافًا مضاعفة كثيرة لم يكن الفتى ليحلم بها فى حياته التعليمية الممتدة .

لقد كان معنا فى المرحلة التعليمية الثانوية كثرة من الزملاء والأخوة ، كان أغلبهم من أبناء « الريف » والفلاحين ، كما هو المنتظر فى مدرسة تقوم فى قلب البيئة الريفية المصرية . ولكننى أكتفى الآن بأن أذكر من هؤلاء جميعا اثنين فقط . أولهما المرحوم محمد مندور الذى كان معنا ضمن جماعة طلاب « جمعية الفضيلة » وهى جماعة من الشباب تسعى لنشر روح الفضيلة والأخلاق فى المدرسة . وقد زاملنى مندور بعد ذلك فى الدراسة بكلية الآداب بالجامعة المصرية ، ثم التحق بالبعثة إلى فرنسا ، ثم عاد ليكون أستاذ الآداب والنقد الأدبى الممتاز فى جيله . وأما الثانى فقد كان المرحوم سيد نصير وقد كان أيضًا واحدًا من أبناء الريف ، الذين تربوا على « القشدة » وطعام الريف ، فكان صاحب بنية قوية . وأذكر أن مجموعة منا كانت تهتم بالرياضة البدنية ، وحاولت أن تقيم ناديا صغيرا للمران على حمل الأثقال (ولم أكن واحدا منهم لأننى كنت أهتم بأسباب أخرى من الرياضة) وأخذ بعضنا يعالج رفع قضبان الحديد التى تضاف إليها أثقال جانبية متدرجة فى الوزن . وكنا نفعل ذلك فى جزء من حوش المدرسة يطل عليه منزل الناظر . وبعد فترة وجدنا ناظرنا الجليل (الأستاذ الحسينى مصطفى) ينزل إلينا قبل الغروب مرتديًا « روبه » القرمزى ، فسأل عن أمرنا وأعجب كل الإعجاب بسيد نصير . فأمر فى الحال بشراء مجموعة كبيرة من الأثقال لكى يتدرب عليها فريق حمل الأثقال وعلى رأسهم سيد نصير . . . وهكذا لم يلبث الفريق بعد أشهر قليلة أن شارك فى مباريات الأثقال فى مصر كلها . . . وخرج منها سيد نصير بطلاً لمصر . . . ثم تدرج بعد ذلك حتى أصبح بطل الأثقال فى العالم . والفضل فى ذلك كله إنما رجع إلى حصافة الناظر العظيم رحمه الله .

ولكننى لا أريد أن أختتم حديث المدرسة الثانوية دون أن أذكر فضل اثنين من

المدرسين على . أولهما المرحوم الأستاذ السباعى بيومى وقد كان أستاذًا قويًا فى اللغة العربية وتعليمها وأسلوب الكتابة والتحرير والخطابة بصفة خاصة . وأظن أنه مع والدى كان لهما الفضل الأول والأكبر فيما استطعت أن آخذ به نفسى فى اللغة والأسلوب وحر التعبير . . . وذلك فضل بقى معى إلى يومنا هذا والحمد لله . وأما الأستاذ الثانى فهو المرحوم يوسف مجلى . وكان أول أستاذ تتلمذت عليه فى علم الجغرافيا كما عرفته معه . وكانت مادة الجغرافيا مادة غير محببة بين التلاميذ ولكن أسلوب يوسف مجلى قربها إلى نفسى ، خصوصا وإنه كان يتحدث إلينا فى ربيع عام ١٩٢٥ عما قال عنه المؤتمر الجغرافى الدولى الحادى عشر الذى كان أول مؤتمر ينعقد فى مصر المستقلة ، وكان انعقاده بمبنى الجمعية الجغرافية المصرية الملكية وقاعاتها التى أنشأها ملك مصر فؤاد الأول وكان كما قلنا أول مؤتمر دولى عرفته بلادنا . . . وكان المؤتمر مخصصا لمادة الجغرافيا وعلمها . . ومن هنا فقد كان لأستاذى ذاك الفضل الأول فى ترسيخ هذا المعنى فى نفسى ، وبناء هذا التعلق بمادة شاء الله أن ترتبط بها حياتى العاملة أعوامًا طويلة والحمد لله . بل لعلى أذكر أن زيارتى السريعة لقاعة الجمعية الجغرافية الكبرى «والتفرج» بضع دقائق مع أستاذى يوسف مجلى على جانب من اجتماعات علماء الجغرافيا العالميين بالقاعة . . . قد تركا فى نفس الفتى الطالب ما جعله يوطد العزم فى أن تكون سبيل دراسته فى الجامعة هى سبيل علم الجغرافيا وأن ترتبط حياته بالجمعية الجغرافية المصرية فيما بعد ، ما شاء الله لها أن ترتبط !

وامتدت دراسة شقيقى ودراستى بالمدرسة الثانوية فى قسمها الأدبى الذى كان فى ذلك الوقت يجتذب التلاميذ أكثر مما يجتذبهم القسم العلمى . . . حتى حصلنا على شهادة إتمام الدراسة الثانوية فى عام ١٩٢٥ ، وكنا والحمد الله من المتقدمين فى الترتيب . وإن كانت الطريق قد افترقت بنا فى المرحلة التالية (الجامعية) إذ كان أخى مصمما على أن يكون معلما كوالدنا ، فالتحق بالقسم الأدبى من مدرسة المعلمين العليا ، فى حين سعيت أنا إلى طريق آخر هو طريق الجامعة الجديدة ، وكلية الآداب منها بالذات ، بل وقسم الجغرافيا وقسم الاجتماع منها بذات الذات كما سنرى .

ولقد كان جيلنا فى الدراسة الثانوية جيلا خاصا عاصر ثورة ١٩١٩ وهو فى ختام

مرحلة الصبا ، ثم دخل إلى المدارس الثانوية مع مطلع مرحلة الشباب ، وكان بدء هذه المرحلة يتراوح ما بين اثنتى عشرة سنة وخمس عشرة سنة ، وكانت السن تميل إلى الزيادة فى مدارس الريف بصفة خاصة . ولقد شاءت ظروف الثورة الوطنية أن يقع هذا الجيل من التلاميذ فى مقدمة جيل التحمس لهذه الثورة ، إذ إننا كنا ندرك أن هذه الثورة لا تكون إلا بناءً وبمشاركةً فعلية منا رغم سننا الغضة . وكنا نتطلع فى الوقت ذاته لأن يكون المستقبل لنا بعد أن نشا الجيل السابق فى عهد الاستعمار والرضوخ للحكم الأجنبى . ولقد سار جيل الشباب بالفعل فى مقدمة مسيرة ثورة ١٩١٩ والسنوات التى تلتها مباشرة . وأذكر أننا فى مدرسة طنطا الثانوية كانت لنا ـ كغيرها من مدارس مدن الريف ـ جولات خاصة فى السير بنداء الثورة وترديد ما تنادى به زعماؤنا ـ لاسيما سعد زغلول ـ من مقولات الثورة ونداءاتها وشعاراتها المرفوعة . فكان نداء « الاستقلال التام أو الموت الزؤام » يتردد عاليا من حناجرنا الغضة وترتفع به قبضات أيدينا الصغيرة ملوحة بالعزم فوق هاماتنا المتقدمة إلى الأمام . ولقد أذكى ذلك فى نفوسنا روح الجهاد والسير على سبيله ، وإنى لأذكر أننى وقد كنت لم أبلغ الثالثة عشرة من عمرى . . . كنت أندفع فى مقدمة الزملاء الصغار فى شوارع طنطا ونواجه الجنود الإنجليز الذين كانوا قد انتشروا فى مدن الريف ويطوفون بعض القرى (ومنها قريتى الصغيرة من أعمال البحيرة) يهددون أهل الريف مما يحفزنا فى المدن إلى أن نتكتل فى جماعات كبيرة من التلاميذ ونخرج لننادى بالجهاد ولو بترديد الشعارات . . . وقد حدث ونحن نسير فى «ميدان الساعة » الذى كان يتوسط مدينة طنطا ويبعد أكثر من كيلو متر أو اثنين عن مبنى مدرسة طنطا الثانوية الأبيض الجميل والذى كان يقع عند الطرف الشمالى للمدينة . . . أذكر أننا كنا نرفع الشعارات وننادى بالاستقلال وخروج المعتدى الإنجليزى من بلادنا ونطالب بعودة زعيمنا سعد زغلول من منفاه ونحذر بأن « صحة سعد فى خطر » . . . أذكر أننا كنا ذات ظهر بميدان الساعة فإذا بمجموعة من الجنود الإنجليز يحاولون إرهاب التلاميذ الصغار وإرعابهم بإطلاق « الرصاص » الحى ولكن فى اتجاه أفقى (بعيد عن مقدمتنا) يقطع الطريق أمامنا ولا يهدد أجسامنا تهديدًا «مباشرًا» ، ومع ذلك فيبدو أننا كنا أصغر من أن نصمد أمام قعقعات البنادق المفزعة والقريبة منا على كل حال ، وهنا كنا لا نجرؤ على متابعة المسيرة وإنما ننقلب سراعا فى

طريق الابتعاد عن « ميدان الساعة » (فى قلب مدينة طنطا) الذى كاد أن يصبح «ميدان حرب » .

وأذكر أن مدينة طنطا كانت تجرى فى وسطها فى ذلك العهد ترعة هى ترعة «الجعفرية» (التى ردمت الآن ، وأصبحت طريقا واسعا يتوسط المدينة) . وكان مبنى مدرستنا الجميل يطل عليها من جانبها الشرقى (الأيمن) فكنا بعد أن تبدأ الدراسة فى الصباح ويتنادى الكبار من التلاميذ ببعض أخبار الثورة يتجمع التلاميذ ويتجمهرون عند باب المدرسة فلا تملك الإدارة إلا أن تأذن لهم فى الخروج ، خصوصًا وإن بعض تلاميذ القسم « الخارجى » يكونون قد تجمهروا وتصايحوا خارج المدرسة بالنداءات الوطنية . . . ثم تخرج التظاهرة الكبيرة فتنزل إلى المدينة ، ويتجمع بعض الأهالى ويشاركوننا المسيرة المقدسة للنداء فى سبيل الوطن والوطنية . وهكذا كان جيلنا من التلاميذ . . . أبناء ثورة ١٩١٩ وما بعدها . . . كان هذاالجيل قد نشأ فى ظلال الثورة الوطنية ، وهى فرصة لم تتح للجيل الذى سبق ١٩١٩ . . . ولعل هذا أن يكون من وراء تكوين هذا الجيل الأخير الذى جمع فى تكوينه بين درس المدرسة ودرس التاريخ المصرى . وهو أمر أثر أبلغ التأثير فى تكوين هذا الجيل وثقافته السياسية ونزوعه إلى أن يشارك فى الحركة الوطنية مشاركة كان لها أبلغ الأثر فى أن جاء هذا الجيل مسلحًا بخبرة الجيل الذى سبقه . وهذا الجيل كله هو الذى تزعم ثقافة عصره وجمع فيها بين العلم والسياسة جمعا ظهرت آثاره النهائية بعد ذلك بجيل كامل حين جاءت ثورة أوائل النصف الثانى من القرن العشرين .

ويذكر صاحبكم أننا كنا نستكمل أحاديثنا بعد انتهاء الدراسة فى الفصول ، فكنا مثلا نتجمع ، نحن تلاميذ القسم الداخلى من المدرسة (وكانت بعض مدارسنا الثانوية فى ذلك العهد تمتاز على مدارسنا الحالية فى أواخر القرن بأن بها أقساما «داخلية » كبيرة) . . . كنا نتجمع فى المساء فى عنابر النوم ويقوم أحدنا بقراءة جريدة وطنية ظهرت فى ذلك الوقت هى جريدة « البلاغ » فيقرأ المقال السياسى الافتتاحى ويناقش التلاميذ المقال ويعقبون عليه فتأتى « حصة » السياسة والحديث الوطنى مكملة لحصص الدراسة فى الفصول ! وهكذا جاء تكوين جيلنا الصغير الناهض أوسع أفقا وأرحب

فكرًا ووطنية من جيل سبقنا . . . وجيل آخر جاء بعدنا . . . وبعد أن كانت الحركة الوطنية قد بلغت مرحلة الهدوء النسبى .

كذلك فإن « الحياة المدرسية » فى عهدنا كانت أرحب مما عرفته مدارسنا بعد ذلك بجيل أو جيلين . وعلى الرغم من أن جملة تعداد مدرستنا الثانوية قد كاد أن يبلغ الألف تلميذ أو ما يزيد فإن فصولنا ندر أن يزيد تلاميذها على الثلاثين تلميذًا أو نحو ذلك . وكان مدرسونا متفرغين تماما للعملية التعليمية ، وما أظن أننا سمعنا بشىء اسمه « الدروس الخصوصية » فى تلك الأيام . كذلك فقد كانت هناك حياة رياضية ناشطة ، وكان لمدرستنا حوش كبير للعب الكرة وغيره أحواش لممارسة النشاط الرياضى فى « الجمباز » أو لعب التنس (بالنسبة لبعض القادرين من التلاميذ والمدرسين يلعبون معا) . وكان اليوم الدراسى يبدأ قبل الثامنة صباحا فى طابور منتظم ويمتد هذا اليوم إلى ما بعد الثالثة أو ما يقارب الرابعة فى المساء . وذلك بالإضافة إلى مسجد المدرسة ومكتبتها وناديها المسائى بالنسبة لطلاب الأقسام الداخلية . بل إننى أذكر أن بعض مدرسينا الشباب كانوا يستمرون معنا فى المدرسة والنشاط المدرسى إلى المساء . وأذكر أن واحدا منهم وهو المرحوم السيد يوسف كان صغير السن موفور النشاط فكان يشاركنا فى حوش الكرة ويلعب معنا حتى ساعة الغروب . ولقد كان من حظى أن زاملته بعد سنوات طويلة حين أصبحت الوكيل المساعد لوزارة التربية والتعليم (منتدبا من أستاذية الجامعة) وكان هو مديرًا عاما معى . وكنت فخورًا به كما كان هو أيضًا سعيدًا بى . فلما جاء وقت ترقيته ليحل محلى فى وكالة الوزارة سعيت أنا إلى أن أنهى انتدابى وأعود إلى الجامعة لأخلى له المكان . . . ثم شاء ربك أن يجمعنا سويا عضوين فى مجلس الوزراء عام ١٩٦٥ وكانت غاية السعادة أن يجتمع الأستاذ والتلميذ فى مجلس وزراء واحد . . . وتلك صداقة بدأت بذورها فى تلك المدرسة الثانوية بل فى الحياة المدرسية الصالحة التى عرفتها مدارسنا فى عقد العشرينيات البعيد .

٥ ـ الدخول إلى المرحلة الجامعية الأولى :

وفى عام ١٩٢٥ نجحت فى شهادة إتمام الدراسة الثانوية من القسم الأدبى وكنت والحمد لله من بين المتقدمين من أولئك الناجحين الذين بلغ عددهم أقل من تسعمائة

طالب كلهم من الذكور لأن تعليم الفتاة المصرية فى تلك المرحلة لم يكن قد بلغ حد إتمام الدراسة الثانوية . ومع ذلك فإنه لم يكن لترتيب النجاح فى ذلك الوقت أهمية خاصة لأن عددًا كبيرًا من الطلاب كان ينظر إلى تلك الشهادة على أنها نهاية مرحلة منتهية من التعليم تؤدى إلى وظائف الدولة ، ولا تنتهى بالضرورة إلى استمرار الدراسة فى مرحلة عالية . وكانت أبواب المدارس العليا أوسع من أن تضيق عن قبول أى راغب فى متابعة الدراسة . وكان أخى أحمد قد اختار لنفسه مسبقا أن يتجه إلى دراسة المعلمين العليا لأنه كان قد عقد النيه على أن يصبح معلما كوالدنا . أما أنا فقد كان أهلى يرغبون فى أن أتجه إلى دراسة الحقوق . وكانت المدارس العليا فى مصر تقوم مقام الجامعة التى لم يسع التعليم المصرى إلى إقامتها فى ظل التوجيه الاستعمارى الذى كان يكتفى بإعداد «الموظفين» فى مصالح الدولة . وعلى الرغم من أن فئة من رجال مصر ومفكريها وقادتها الوطنيين كانوا قد أنشئوا « الجامعة الأهلية » بفضل جهودهم وتبرعاتهم فى عام ١٩٠٨ ، غير أن هذه الجامعة قد بقيت تعمل على نظام أهلى وطوعى وفى نطاق ضيق حتى استقلت مصر استقلالها الأول عقب تصريح ٢٥ فبراير ١٩٢٢ ، وهو استقلال سلمت به بريطانيا فى مواجهة ثورة ١٩١٩ ، ولكنها لم توجه الجهاز الحكومى إلى أن يتابع بناء ما يبنى الاستقلال الحقيقى ويستكمل أسباب السيادة فيه . حتى أدى الضغط الشعبى والمطالبة الشعبية القومية إلى أن تضع البلاد دستور ١٩٢٣ الذى استتبع قيام دعامتين من دعائم السيادة والاستقلال الوطنى وهما البرلمان والجامعة الحكومية الرسمية ، وهى الجامعة المصرية الحكومية التى بدأت حياتها فى خريف عام ١٩٢٥ ، وكأنها كانت على موعد مع فئة قليلة من أبناء مصر الذين يتمون دراستهم الثانوية فى صيف ذلك العام . وقامت الجامعة من أربع كليات هى الآداب (وريثة الجامعة الأهلية السابقة ووريثة القسم الأدبى من مدرسة المعلمين العليا) وكلية العلوم (وهى أيضا وريثة القسم العلمى من مدرسة المعلمين العليا) ثم كلية الحقوق وكلية الطب (وقد ورثنا مدرسة الحقوق بالجيزة ومدرسة الطب فى قصر العينى بالقاهرة) . وكان أهلى يرغبون فى إلحاقى بكلية الحقوق التى اشتهر عنها فى ذلك الوقت أنها تخرج المحامين والقضاة والوزراء . ولكن صاحبكم كان زاهدًا فيها خصوصًا وإن مفهومه الدينى « للعدالة » « والعدل » كان أقرب إلى المفهوم « الأزهرى » منه إلى المفهوم « المدنى » لمدرسة الحقوق ، كما كان

انطباع فكرة الجامعة قد ترسخ فى ذهنه على أساس أن « الجامعة » بمفهومها التقليدى لا تكون إلا فى الأزهر الذى بقى بعيدًا عن أثر المفهوم الاستعمارى للتعليم الحديث . وفى هذه الأثناء ظهر كيان « كلية الآداب » الجديدة التى كان من بين أقسامها العلمية قسم «الجغرافيا والعلوم السياسية » . . . وهذا مفهوم استهوى بعض شباب مصر التى حصلت على استقلالها الأول وأنشأت وزارة الخارجية . ولقد تصور بعض الشباب (وصاحبكم منهم) أنها ستحتاج إلى « سفراء » قد يكون خريج قسم الجغرافيا صالحًا للخدمة بينهم ، وهكذا خرج صاحبكم عن رغبة أهله ، وقرر أن « يغامر » فيتقدم إلى كلية الآداب وقسم الجغرافيا والعلوم السياسية فيها بالذات . وحدث ذلك على الرغم من أن بعض أهله ـ وكثير من المصريين ـ كان لا يزال غير واثق بمستقبل خريج كلية الآداب ، فلا هو يعد ليكون « معلما » فى الوقت الذى استمرت فيه مدرسة المعلمين العليا بقسميها الأدبى والعلمى تعمل وتزود البلاد بالمعلمين ولا هو يعد خريجًا معينا يعد لشغل وظيفة محددة فى كيان الدولة المستقلة الجديدة . وهكذا كان الدخول إلى كلية الآداب ينطوى على قدر من « المغامرة » بالمستقبل لا يقبل عليه إلا من وطد العزم واتخذ قراره بتحدى المغامرة !

وأذكر أننى ربما كنت أول من طلب أن يقيد اسمه للقبول فى كلية الآداب وزاد العدد فتقدم زميل لى هو المرحوم الدكتور نجيب بلدى (وكان أجنبى الأصل واسمه السابق «قسطندى » بلدى ودفع به أهله إلى أن يلتحق بقسم الفلسفة فى كلية الآداب)، وكانت الدراسة عند بدء العام بالمصروفات وقدرها إذ ذاك عشرون جنيها فدفعت وزميلى تلك المصروفات (أو بعبارة أدق دفعها لى أبى رحمه الله كعادته فى النظر إلى أن من يطلب التعليم وأهله قادرون ، فينبغى أن يؤدى ما يجب من مصروفات ليأتى تعليمه حلالا ، فذلك نوع من الزكاة من الولد والمال) ! .

وكان أول « مدير » (رئيس) للجامعة المصرية هو أستاذنا المغفور له أحمد لطفى السيد (باشا) وهو الذى كان يعتبر كلية الآداب على أنها « كلية الأساس » بالنسبة للجامعة (بل لأية جامعة) فعز عليه أن يرى قلة الإقبال على هذه الكلية فاتخذ قراره الفورى فى أن تكون الدراسة بالمجان وردت الإدارة إلينا ما دفعناه ، ثم زاد العدد إلى

بضعة وعشرين طالبا ، كما إن بعض الطلاب فى كلية الحقوق قد رأوا أن يوسعوا انتسابهم فالتحقوا بكلية الآداب إلى جانب دراستهم للحقوق . ووسعت الكلية مجال الالتحاق بالأقسام بالنسبة لطلبتها فالتحق صاحبكم بقسم « الاجتماع » إلى جانب قسم الجغرافيا ، خصوصا وإن تسمية قسم الجغرافيا (كنتيجة لتدخل سياسى على ما يظهر) قد اقتصرت على علم الجغرافيا دون العلوم السياسية ، وذلك على أساس أن العلوم السياسية تدرس فى كليات أخرى كالحقوق فى ذلك الوقت (؟) وهكذا امتدت دراستى بالقسمين طيلة العام الدراسى ، فكنت أمتحن فى الجغرافيا وموادها فى شهر يونية وأمتحن فى الاجتماع ومواده فى شهر سبتمبر من العام . . . ولكن الدراسة فى ذلك الوقت كانت لا تنتهى دائمًا « بامتحان » . ولذلك فقد حضرت ثلاثة امتحانات فقط خلال دراستى أربع سنوات الامتحان الأول فى آخر العام الدراسى الأول والامتحان الثانى فى آخر العام الدراسى الثانى . ثم أعفينا من امتحان نهاية العام الدراسى الثالث لنؤدى الامتحان الأخير والنهائى فى نهاية العام الدراسى الرابع ، وهو نظام كان معمولا به فى بعض الجامعات الأجنبية فى أوربا كما قيل لنا إذ ذاك .

وأذكر أن عميد الكلية إذ ذاك (المسيو جريجوار البلجيكى) قد خطب فينا فى شهر نوفمبر من عام ١٩٢٥ وقال اليوم يولد فى البلاد « برلمان » و «جامعة » ، وذلك بعد أن بدا العمل فى مجلس النواب المنتخب وفى الجامعة المصرية الجديدة ، وفهمنا من اقتران المؤسستين القوميتين أنهما أهم ما يميز البلاد والحياة القومية فى عهد الاستقلال ، كما عرفته بلاد أوربا المتقدمة . وكانت الجامعة قد سلكت فى إنشائها ذلك العام ما جرى عليه العمل فى بعض بلدان أوربا المختلفة . فكلية الآداب رُئى لها أن تسير على نهج الكليات المماثلة فى فرنسا وبلجيكا بالذات (على أساس أن الأخيرة بلد يسير فى فلك الثقافة الفرنسية . . . وهو بلد صغير يشبه مصر من ناحية الحجم والقدر بين أمم العالم إذ ذاك) ، على حين سارت كلية العلوم على نسق الجامعات البريطانية واختير لها عميد من بلاد اسكندناوه . أما كلية الطب فقد سارت على نهجها القديم الذى نشأ فى القرن الماضى على النسق الفرنسى ولكنه لم يلبث بعد الاحتلال البريطانى أن سار على النسق الإنجليزى (البريطانى) . وأما كلية الحقوق فقد كانت مدرستها العالية القديمة تسير منذ نشأتها على النسق الفرنسى . وهكذا بدأت الجامعة المصرية الجديدة بأربع كليات

جمعت بين النسقين الفرنسى والبريطانى (والاسكندناوى) فى تنظيمها وإن كانت فكرها واتجاهها القومى قد أخذتا أصولهما عن الجامعة الأهلية التى نشأت مصرية وطنية واعتمدت إلى حد ظاهر على ما توارثته مصر المعاصرة من أزهرها العتيد ، وقام على شئونها رجال من أمثال أحمد لطفى السيد وطه حسين وغيرهما من رجال المدرسة الفكرية المصرية الأصيلة .

أما هيئة التدريس فى كلية الآداب بأقسامها المختلفة فقد ضمت نخبة صغيرة من أبناء مصر وجامعتها الأهلية وفى مقدمتهم طه حسين (إلى جانب لطفى السيد) ومنصور فهمى (للفلسفة) وانضم إليهما فيما بعد نفر من أساتذة الجيل الجديد من أمثال مصطفى عامر ومحمد عوض محمد (للجغرافيا) وحسن إبراهيم (للتاريخ) والشيخ مصطفى عبد الرازق (للفلسفة) وأحمد أمين (للغة العربية أيضًا) وغيرهم ، يعاونهم فئة أحدث وأصغر من أمثال زكى مبارك (للغة الغربية والآداب) ولكن غالبية أساتذتنا كانوا من الأجانب من جنسيات مختلفة (أى من فرنسا وبلجيكا وانجلترا وإيطاليا وروسيا وغيرها) وكانت لغات التدريس تشمل العربية والفرنسية والإنجليزية جميعا . وكان صاحبكم قد تعلم الإنجليزية فى التعليم الثانوى (على أيدى مدرسين انجليز إذ ذاك) وقبل ذلك فى المدرسة الإبتدائية بأم درمان بالسودان . أما الفرنسية فقد اقتصرت دراسته لها على سنتين اثنتين فى مدرسة طنطا الثانوية أيضا ، ولكن على يد معلم فرنسى (إذ ذاك) . ولعل هذا كله أن كان السر فى استطاعة الطالب الصغير ذى الستة عشر عاما وبضعة أشهر أن يسلك طريقه فى كلية الآداب ذات اللغات . ولا يفوتنى فى هذا الصدد أن أذكر فضل والدى الأول فى إثراء محصلتى فى اللغة العربية وأن أذكر واحدًا على الأقل من أساتذتى الشيخ إبراهيم البنا شاعر السودان العظيم فى مدرسة أم درمان الإبتدائية ثم الشيخ خاطر والشيخ السباعى بيومى من أساتذتى فى مدرسة طنطا الثانوية وإليهم جميعا يرجع الفضل فيما حصلته من لغتنا القومية ، مما يسر سبيلى فى الدراسة فى كلية الآداب ، حيث كنا ندرس بلغات ثلاث ، وحيث اعتدنا أن نحضر المحاضرات ونحاول كتابة المذكرات بأنفسنا لا نعتمد فيها على أية مختصرات (تطبع وتوزع علينا) وإنما كنا دائمًا نعتمد على ما يوصى الأساتذة باقتنائه من كتب بإحدى اللغتين الفرنسية أو الإنجليزية وأذكر من أساتذتى الأجانب الأساتذة لوران

(للجغرافيا) ولالاند وزميله وريه (للفلسفة) وسانياك (للتاريخ الحديث) وهو ستيله (للاجتماع والاقتصاد) وواتموه (للغة اللاتينية) والشاعر الإنجليزى جريفز (للأدب الإنجليزى) وجراندور (للتاريخ القديم) ونالينو وزميله الإيطالى جويدى (للتاريخ والآثار العربية القديمة) وغيرهم ممن طالت زياراتهم لكلية الآداب أو قصرت . فضلا عن أننى أذكر أننا كنا نؤخذ بغير قليل من الشدة والجدية فى هذه الدراسة ، وأننا كنا نؤدى الامتحان بتلك اللغات الثلاث وكان الامتحان تحريريًا وشفاهيًا . . . ومع ذلك فقد كنا نقبل على امتحاناتنا وكل أعمالنا بحماس لا يعادله إلا حماس البلاد كلها فى مطلع استقلالها على أن تبنى ثقافتها وتعليمها كله على أساس صلب من الجد والإتقان . . . بل لعل هذا أن يكون السبب فى نجاح جامعتنا تلك ونجاح كلية الآداب التى بدأت ببضعة وعشرين من الطلاب وبضعة عشر من الأساتذة الكبار من المصريين والأجانب ، وكانت دراساتها وامتحاناتها بثلاث لغات . . . تجربة لم يكن من الميسور أن تتكرر فيما لحق ذلك من سنوات فى تاريخ جامعاتنا المصرية . ولم يكن غريبا بعد ذلك أن تكون امتحانات الليسانس الأولى فى عام ١٩٢٩ قد جاءت بنتائج باهرة لم تكن تقاربها امتحانات السنوات اللاحقة ، فضلا عن أن بعض الخريجين من الكلية قد حصلوا على الليسانس فى أكثر من قسم واحد فى كلية الآداب أو من كلية الآداب وكلية الحقوق فى الوقت ذاته . وكان نصيب صاحبكم أن حصل على الليسانس بامتياز من قسم الجغرافيا فى يونيه من عام ١٩٢٩ الدراسى ثم على الليسانس بامتياز من قسم الاجتماع (والفلسفة) فى أكتوبر من ذات العام . بل لعل تلك التجربة الجامعية الأولى أن كانت من وراء مسيرة صاحبكم مع الجامعة والتعليم الجامعى فيما جاء بعد ذلك من سنين فى مصر والخارج حتى أتيحت له الفرصة أن يكون أول خريج للجامعة المصرية كى « ينشىء » جامعة جديدة لمصر فى قلب الصعيد (فى أسيوط) بعد تخرجه من كلية الآداب بالقاهرة بست وعشرين عاما وتلك كانت فرصة ما نعرف أنها أتيحت لغيره من خريجى الجامعة . . بل تلك نعمة كبرى ينبغى أن نتحدث بها كما نتحدث بما أنعم به الله على ندرة نادرة جدًا من خريجى الجامعات !

ولكننا لا نترك الدراسة فى هذه المرحلة الجامعية الأولى دون أن نشير إلى الحياة التى عاشها صاحبكم أثناء هذه المرحلة . فقد كنت قد اعتدت على المعيشة وأخى أحمد فى

القسم الداخلى من المدرسة الثانوية . أما فى الجامعة فلم تكن بها فى ذلك الوقت أقسام داخلية ولا مدن جامعية مما عرفناه فيما بعد ، وكنت وأخى قد جئنا من مدينة ريفية هى طنطا حيث كان لنا خال يعطف علينا وننظر إليه كوالد حنون كريم . ولكننا فى هذا العام (١٩٢٥) قد انتقلنا سويا لنعيش فى القاهرة بعيدًا نسبيا عن الأهل . وكان علينا أن نعتمد على نفسينا ، وكان أخى يكبرنى بسنتين اثنتين ، واختار لنا والدنا شقة متسعة فى حى شعبى متواضع فى شبرا فى مكان يقال له « حكر على أغا » ولم تكن الخدمات العامة قد وصلت هذا الحكر رغم أن البيت الذى سكنا فيه كان من ثلاثة طوابق نعيش فى الطابق الثالث منه وكانت الشقة مريحة ذات حجرات واسعة صحية وإن كان النور الكهربائى لم يصل الحى كله فى ذلك الحين . فاشترى لنا الوالد رحمه الله « لمبة » رقم ٣٠ وهى أقوى أنوار الإنارة فى مثل ذلك الحى الشعبى . وكانت إحدى سيدات قريتنا متزوجة من صاحب منزل فى الحى واتفقنا مع زوجها أن يأذن لها فى التردد علينا مرتين أو ثلاثًا فى الأسبوع لتقوم بخدمتنا وطهى الطعام وغسيل ملابسنا وكانت سيدة فاضلة نذكرها بكل خير وكانت حياتنا فى الشقة هادئة كل الهدوء حتى إن سكان بقية شقق المنزل كانوا يصفوننا « بالبناموستين » تزوران المنزل وتخرجان منه دون أن يشعر بهما أحد ! أما رحلتنا من المنزل إلى مدرسة المعلمين العليا فى حى المنيرة أو إلى كلية الآداب فى العباسية (أو ذاك) فقد كانت تتم بالترام وهو وسيلة العصر فى المواصلات إذ ذاك وكان طريقى إلى كلية الآداب يستدعى ركوب خطين من الترام لأصل من شبرا إلى محطة القاهرة (باب الحديد) ثم من باب الحديد إلى آخر ترام العباسية ثم أسرع على قدمى فى مشية سريعة جدًا عرف بها صاحبكم خلال كل حياته الجامعية إلى « قصر الزعفران » الذى بناه إسماعيل باشا واختارته الحكومة ليكون مقرًا للجامعة المصرية الحكومية الجديدة ولتقوم فيه كلية الآداب التى هى الكلية الأم وتقوم كلية العلوم فى مبان ملحقة قريبة منه يقال إن بعضها كان يمثل الخاصة الخديوية « واسطبل » عربات انتقال الخديوى! ولقد كانت ذكريات القصر (حيث كلية الآداب وإدارة الجامعة) وملحقاته ذكريات لا تنسى . فنحن أبناء الشعب بل وأبناء الفلاحين ندرس الآن فى قصر منيف يجلس فى طابقه الأسفل كبير علماء مصر ومفكريها إذ ذاك وهو أحمد لطفى السيد الذى نمر أمامه كل صباح لنصعد إلى الطابق العلوى حيث قاعات الدراسة والأساتذة وهى

قاعات جميلة رسمت على سقوفها صور زيتية للسماء والسحب التى يسرح فيها خيال بعض الطلاب حتى أثناء الاستماع للمحاضرات ، ومع ذلك فإن كلام أولئك العمالقة من العلماء وأحاديثهم كانت تعرف كيف تستوهى عقولنا وخيالنا فى الوقت ذاته . وما آية ذلك إلا ما استطعنا أن نحصله خلال سنوات قليلة كانت هى سنوات العمر كله بالنسبة لطائفة منا على الأقل . وكان صاحبكم بالذات حريصًا على أن يحضر أكبر عدد من المحاضرات ، حتى ولو لم تكن فى نطاق تخصص قسمه أو قسميه ، بل إنه كان يحرص على أن يتابع محاضرات لطفى السيد القليلة ومعظم محاضرات طه حسين الذى حاول بل وجاهد فى أن يستهوينى للالتحاق بقسم اللغة العربية وأن استبدله بقسم الاجتماع . ولكننى اعتذرت له واكتفيت بأن يأذن لى بالاستماع إلى محاضراته دون أن ارتبط بالامتحان أو الاندماج فى سلك قسم اللغة العربية والأدب العربى ، ومع ذلك فإننى أفخر بأن اعتبر نفسى واحدا من تلاميذ طه حسين ولو فى غير ميدان الأدب العربى .

لقد كانت الحياة الجامعية والدراسة فى كلية الآداب حياة ودراسة استغرقتا علينا كل أنفاسنا ومشاعرنا وأحلامنا ، وقد عشناها بالطول والعرض كما يقولون . ويكفى أن نذكر الآن أن أكثر من ثلث مجموعتنا التى التحقت بالسنة الأولى بالكلية قد اختارتهم الجامعة لتوفدهم فى بعثات إلى فرنسا وانجلترا بعد تخرجنا وبعد أن أمضينا سنة واحدة إضافية كطلاب بحث فى كلية الآداب .

٦ ـ بعد التخرج : طالب البحث فى كلية الآداب

جاء تخرجى وحصولى على ليسانس الآداب فى دور يونيه ١٩٢٩ (للجغرافيا) وفى دور سبتمبر ١٩٢٩ (للاجتماع) ورأت الجامعة إذ ذاك أن يكون تعيين من ترى تعيينهم فى الكليات على أساس أن يعملوا « كطلاب بحث » لمدة عام على الأقل وهو النظام الذى حل محله فيما بعد تعيين « المعيدين » ويا ليت النظام الأول قد استمر لأنه وفق تجربتى كان يتيح للطالب أن يجرب نفسه كطالب بحث وأن تختبر الكلية من ترشحهم للعمل بها مستقبلاً بدلا من أن ترتبط « بالخريج » الجديد قبل اختباره وعلى نحو تبلور بل تحجر فيما بعد حتى قال عنه بعضهم إن « من سار على الدرب

وصل » أى إن من يعين معيدًا فقد تحدد مصيره حتى يصل « عميدًا » مهما طالت به المسيرة ، حيث تبين فيما بعد أن من يفصلون أو يحولون إلى عمل آخر خارج الجامعة هم قلة القلة . وفعلاً كانت تجربتى مع « طالب البحث » ناجحة إلى أبعد الحدود ، فهى قد قدمتنى إلى مهنة الاشتغال بالعمل الجامعى دراسة وبحثًا . وكانت المكافأة التى قدرتها الجامعة فى ذلك الوقت اثنى عشر جنيها فى الشهر . ورشح لهذا التعيين النخبة الممتازة من الخريجين . وكنت الوحيد الذى اختير للعمل طالب بحث بقسم الجغرافيا ورأى أستاذى ورئيس القسم مصطفى عامر أن يخصصنى للعمل أمينا لمكتبة القسم التى كانت تضم إذ ذاك أكثر من أربعة آلاف مجلد كان على أن أحفظها وأن أعد بطاقاتها وأتولى إرشاد الطلاب إلى الكتب التى تصلح لأن يعدوا بحوثهم منها ، وهى بحوث درج قسم الجغرافيا (سابقا غيره من أقسام الكلية) بأن تُلقى فى «قاعة البحث » (سمنار) التى تميز بها القسم منذ أيامه الباكرة (عام ١٩٢٧) . ولقد أتاح لى كل ذلك فرصة مراجعة تلك المجموعة القيمة من الكتب الدراسية العالية ، وأن أبنى صلاتى بطلاب القسم جميعا ، بل وأن أكون نفسى كعضو مستقبل فى هيئة التدريس . وأذكر أنه فى ربيع عام ١٩٣٠ كان أستاذًا القسم الأساسيان من المصريين هما الأستاذ مصطفى عامر والدكتور محمد عوض محمد ، وكانا قد أوفدا من قبل فى بعثة علمية إلى جامعة لفربول بانجلترا . وقد درسا هناك مع أستاذ بريطانى نابه هو الأستاذ برسى روكسبى وكان أستاذًا ومعلما من طراز ممتاز واختصنى برعاية خاصة خلال الأشهر الثلاثة التى استمرت فيها زيارته للجامعة (فى مطلع عام ١٩٣٠) وأرشدنى بصفة خاصة فى عملى بالمكتبة وإعداد البحوث مع الطلاب كما حضرت دروسه ومحاضراته كلها ..... بل إننى بطبيعتى كنت أحرص على حضور محاضرات كثير من الأساتذة فى بعض الأقسام الأخرى ، ومن بينها محاضرات أستاذى طه حسين بالذات ولو كانت بعيدة بعض البعد عن دراستى الجغرافية الخالصة . وأذكر أننى كنت قد شاركت فى أول رحلة تعليمية كبيرة قام بها قسم الجغرافيا إلى منخفض الواحات الخارجة فى صحرائنا الغربية ، وعدت فنشرت أول بحث علمى لى باللغة العربية فى المجلة الجديدة التى كان يصدرها سلامة موسى وذلك بعنوان « فى منخفض الواحات الخارجة » وقد أعجب أساتذتى المصريون وزملائى فى الكلية

بذلك البحث ، ثم طلب إلى القسم أن ألقى محاضرة فى موضوع على هامش برنامج « قاعة البحث » وكان الأستاذ روكسبى قد وصل إلى الكلية أستاذًا زائرًا فرأيت أن ألقى البحث باللغة الإنجليزية بعد أن كانت تجربتى مع « قاعة البحث » قد عودتنى على أن أرتجل البحث الذى ألقيه ارتجالا . وقد رأيت على سبيل التجربة أيضًا أن أجازف فأرتجل بحثى عن منخفض الواحات ولكن باللغة الإنجليزية التى كنت قد أتقنتها بعد متابعة العديد من المحاضرات وحضور الامتحانات والإجابات بتلك اللغة . وكان أن أعددت البحث باللغة الإنجليزية ولكننى عند الإلقاء سرت على عادتى المكتسبة بارتجاله ارتجالا بلغة لا بأس بها ، يبدو أننى استرعيت نظر الأستاذ الزائر الذى جاهر فى نهاية البحث ـ موجها كلامه إلى أساتذتى المصريين بأننى أصلح لأن أكون « محاضرًا » من طراز طيب . بل إنه يبدو أن أستاذى البريطانى الزائر قد اقتنع بأننى أصلح لأن أسافر إليه فى جامعة لفربول ليسجلنى معه للإعداد لدرجة الماجستير مباشرة . وكان جميع من أوفدوا فى بعثات من قبلى ، وبعض من أوفدوا بعدى ـ يضطرون إلى التسجيل من جديد لدرجة البكالوريوس . . . وهكذا كانت حالتى أول حالة تعترف بها جامعة بريطانية بمعادلة درجة الليسانس التى حصل عليها أول خريج من الجامعة المصرية معادلة لدرجة البكالوريوس من جامعة بريطانية، واتيح لى أن أتقدم لدرجة الماجستير مباشرة . وكان هذا مكسبا كبيرا للجامعة المصرية الناشئة إذ إن نفرا ممن سافروا بعدى قد استفادوا من هذا الاعتراف بالدرجة الجامعية المصرية الأولى .

وهكذا أسفرت السنة التى قضيتها طالبا للبحث بعد الليسانس عن فائدة كبيرة بالنسبة إلى من جهة وإلى كلية الآداب والجامعة المصرية من جهة أخرى ، وقد استطاعت كلية العلوم فى الجامعة أيضًا أن تستفيد من هذه السابقة فأذنت بعض جامعات بريطانيا لخريجى كلية العلوم بالتقدم إلى الماجستير مباشرة . ولكن الفرق بين كلية العلوم وكلية الآداب أن الأولى كانت قد اتخذت عدتها من قبل فأرسلت أوراق امتحان الطلاب فى سنتهم الأخيرة إلى انجلترا حيث قام « الممتحنون الخارجيون » الإنجليز بمراجعة تلك الأوراق فى معادلتها من حيث المستوى العلمى بما يحصله طلاب البكالوريوس فى بعض الجامعات البريطانية .

٧ ـ السفر إلى البعثة العلمية فى الخارج :

وفى أوائل يوليو من عام ١٩٣٠ أوفدت كلية الآداب أول بعثة من خريجيها إلى جامعات أوربا فى انجلترا وفرنسا . وقد رأت إدارة البعثات المصرية إذ ذاك أن يكون إيفادنا وسفرنا فى أول عطلة الصيف ، بدلا من آخرها ، لكى يتيح لنا فرصة تحسين لغتنا الأجنبية التى سنتابع بها الدراسة هناك . وكان عدد الموفدين منا فى تلك الدفعة الأولى تسعة طلاب ، منهم ثلاثة أوفدوا إلى انجلترا (وكنت واحدا منهم) وستة أوفدوا إلى فرنسا . وسافرنا جميعا من الإسكندرية بالباخرة إلى مرسيليا فى مطلع ذلك الشهر . ولم يكن السفر بالطائرات قد عرفه الناس بعد .

ونزلنا فى مرسيليا وركبنا القطار إلى باريس . وهناك رأيت أن أفيد بالتعرف على تلك المدينة التى جاء منها عدد من أساتذتى فى الجامعة المصرية ، وتعرفت على السربون ومعالم المدينة خصوصًا متحف اللوفر وبعض الكاتدرائيات وقصر فرساى وغيرها ، كما طبقت معرفتى باللغة الفرنسية وتعرفت على بعض جوانب الحياة الفرنسية . ثم سافرت بالقطار إلى شمال فرنسا وبالباخرة لعبور بحر المانش (القناة البريطانية) وبالقطار مرة أخرى إلى لندن حيث أمضيت يومين فى التعرف على بعض معالم المدينة ومتاحفها وزيارة مكتب البعثات المصرية حيث كان رئيسه المستر فيرنس (ناظر المدرسة الخديوية الأسبق) ، وهو الذى كان يعتبر نفسه فى مقام الوالد للطلاب المصريين فى بريطانيا يعطف عليهم ويرعى مصالحهم . وكان معه الأستاذ نور الدين وكيل مكتب البعثات والأستاذ جمال الدين مفتش البعثة الذى يحرص على زيارة كل عضو فى جامعته ويبحث ما يواجهه الطلاب من صعوبات فى دراستهم أو فى معيشتهم ويحل كل مشكلة فى موقعها . وكان نظامى الذى اتفقت عليه مع كلية الآداب وقسم الجغرافيا قبل سفرى والذى حرص مكتب البعثات على أن أسير عليه بكل دقة هو أن أرسل بنفسى تقريرًا كل شهرين عن سير عملى ودراستى ومدى التقدم الذى أحققه . وأظن أننى وافيت إدارة البعثات وكلية الآداب بنحو ثلاثين تقريرًا خلال خمسة أعوام ونصف العام قضيتها عضوًا بالبعثة فى كل من انجلترا وفرنسا والنمسا والمانيا وحصلت فيها على الماجستير ثم الدكتوراه وأمضيت فى آخرها ستة أشهر كطالب بحث (فى انجلترا) لما بعد الدكتوراه .

وبدأت بعثتى مع أستاذى روكسبى فى لفربول ، وكان قد اتفق معى بمصر قبل السفر على أنه سيحصل لى على إعفاء من إعادة الدراسة للبكالوريوس والتقدم مباشرة للتحضير لدرجة لماجستير . وبعد وصولى نصحنى بأن أقضى بقية الصيف فى زيارات خارج لفربول ثم أحرص على حضور عدد مختار من المحاضرات أثناء العام الدراسى على أساس أن يكتفى بحضورى دون الجلوس لأية امتحانات فيما أدرس ، وذلك أسلوب جديد فى الدراسة البحثية « الحرة » وهو الذى جعل لى مكانا خاصا بين الأساتذة والطلاب فى مدرسة الجغرافيا « بجامعة لفربول » . وكانت تشغل منزلاً كبيرًا مستقلاً عن مبنى الجامعة وكلية الآداب هناك ، كما كان يحتوى على مكتبة قيمة تفيد من يعد نفسه فيما بعد ليصبح عضو هيئة تدريس فى الجامعة . وكان صاحبكم قد قرر أن يتفرغ لجمع المادة لموضوع الماجستير (فى الجغرافيا التاريخية للعالمين العربى والإسلامى) فى كل من لفربول ولندن وكامبردج ومانشستر وغيرها ، وهذا فتح أمامى أفقا واسعًا فى مجال البحوث العلمية ، فضلا عن أن أستاذى وجهنى إلى أن أوسع نشاطى بين الطلاب بصفة عامة ، وطلاب البحث بالجامعة منهم بصفة خاصة .

كذلك فإننى خرجت عن مجال الجامعة المحدد منذ اليوم الأول ، فرتب لى أستاذى مع مكتب البعثات المصرية فى لندن أن أحضر اجتماع « الجماعة البريطانية لتقدم العلوم» فى لندن ، وهو مؤتمر كبير يحضره العلمـاء والمفكرون فى مختلف مواد المعرفـة وأذكر أنى لقيت فيه طائفة كبيرة من المفكرين والعلماء والأساتذة الذين كنا نسمع عنهم فى الصحف من أمثال برنارد شو ، الذى كان يهتم بالطلاب الأجانب بصفة خاصة وشاركت فى اجتماعات ومناقشات كثيرة خارج نطاق المحاضرات والبحوث الخاصة وترك ذلك فى نفوسنا الناشئة إذ ذاك أثرًا لا يكاد يمحى . كذلك حضرت ومعى مجموعة صغيرة من زملائى الطلاب الذين كانوا قد سبقونى إلى لفربول فى الأعوام السابقة . . . حضرنا اجتماعات حامية من المناقشات فى مختلف الموضوعات ذات الصفة العلمية والثقافية العامة .

وبعد انقضاء اجتماع الجماعة البريطانية لتقدم العلوم سافرت إلى مدينة هلزنجور فى الدانمرك لحضور اجتماع خاص نظمه بعض كبار الأساتذة المفكرين الدانماركيين .

وكان معنا الأستاذ البريطانى الكبير هربرت جون فلير من جامعة مانشستر . . . وهو الأستاذ الذى كان من حظى أن أتعرف عليه وأن ألحق بمدرسته فى هذه الجامعة الأخيرة وأقضى أكثر من ثلاثة أعوام دارسا وعاملا فى كنفه ورعايته , وكان فلير قد نشأ أستاذًا لعلم « الحيوان » فى جامعة ويلز ولكنه تحول من ذلك إلى دراسة الانثربولوجيا وعلم السلالات ، وكذلك الاثنولوجيا وعلم الحضارة . فبدأت معه فى رحلة الدانمرك تلك ولعل أسلوبه من الفكر والبحث العلمى قد بدأ يستهوينى كما إنه على ما يظهر توسم فى أنى أصلح لأن أكون أحد الدارسين والباحثين معه فى يوم لعله أن يكون قريبًا .

وهكذا كانت الشهور الثلاثة الأولى من سفرى فى البعثة شهورًا « موجهة » فى برنامج عملى ودراسى بانجلترا وما جـرتنى إليه من دراسة فى بلدان أخرى فى غرب أوربـا امتدت إلى الدانمرك ثم فرنسا والنمسا وألمانيا وغيرها من بلدان كثيرة انتقلت إليها فى زيارات علمية خلال بعثتى التى امتدت إلى خمسة أعوام ونصف العام ، كنت فيها موفقا والحمد لله فى كل ما هاجرت فى سبيله من علم ومعرفة وبحث علمى وتعرف على أهل الفكر والمعرفة فى طائفة من البلاد . . . . فأثرى ذلك كله معارفى وتجاربى، وزرت فيه طائفة من الجامعات والمعاهد العلمية المتفرقة والتى امتدت إلى إسبانيا وإيطاليا وبولندا وغيرها كما عدت خلال ذلك كله إلى مصر لأجمع البيانات وأقوم بالدراسات الميدانية عن مصر ونشأة حضاراتها الأولى قبل التاريخ. بل إننى اتبعت البعثة كلها بعد الحصول على الدكتوراه بفترة ستة أشهر امتدت بعد ذلك إلى سنة كاملة قمت فيها بالدراسات الميدانية فى جنوب بلاد العرب فى اليمن وحضرموت ، وذلك قبل أن أبدأ مهنة التدريس فى كلية الآداب بالقاهرة ابتداء من خريف عام ١٩٣٦ .

بل هكذا أمضيت من بعثتى وما بعدها عدة أشهر فى بعض جامعات أوربا وعاما دراسيا كاملاً فى باريس وبعض معاهدها وبضعة أشهر فى الدراسة الميدانية فى بلاد العرب وبضعة أشهر أخرى فى الدراسة الميدانية بمصر ووادى النيل . كما زرت مكتبات عديدة فى بريطانيا وفرنسا والنمسا وغيرها ، وزرت طائفة كبيرة من متاحف أوربا لأدرس على الطبيعة معالم (وآثار) الحضارتين المصرية والعربية اللتين اشتملت عليهما رسالتى للماجستير ثم رسالتى للدكتوراه . وكانت محصلة ذلك كله تجربة لا يمكن أن

تتحقق لكثير من أمثالى من أعضاء بعثات مصر العلمية إلى الخارج . وكان لذلك كله أثره الباقى فى « تكوينى » كباحث وعالم وأستاذ جامعى ، فيما أتيح لى من أيام شاء الله لها أن تمتد إلى أكثر من نيف وستين عاما منذ تخرجى الأول فى عام ١٩٢٩ .

ولنعد الآن إلى أستاذنا روكسبى ، وكان تخصصه الأول عندما تخرج (من أكسفورد؟) هو مادة التاريخ فى اتصاله بالجغرافيا . ثم تخصص بعد ذلك فى الجغرافيا العامة والجغرافيا التاريخية ، وتخصص فوق ذلك بصفة خاصة فى دراسة جغرافيا الصين والشرق الأقصى . ولما عرف أننى أعتزم تخصيص دراستى فى انجلترا للعالم العربى بصفة عامة ولمصر بصفة خاصة ، وجهنى أول الأمر إلى دراسة بعض الجغرافيين العرب وما أضافوه إلى علم الجغرافيا والمعارف الجغرافية بصفة خاصة . وأعددت بحثًا فى موضوع « بعض ما أضافه العرب إلى الجغرافيا » جمعت مادته من مكتبات لفربول ولندن (ومكتبة المتحف البريطانى بصفة خاصة) وانتهيت منه إلى إلقاء محاضرة عامة (القيتها فى شهر رمضان وكنت صائما والحمد لله) ودعى الأستاذ فلير لحضورها وجاء خصيصًا لذلك من مانشستر . وكان فلير رئيسا لتحرير مجلة « الجغرافيا » (التى كانت فى الأصل مجلة « معلم الجغرافيا » فرأى أن ينشر هذا البحث لى فى عدد يونيه من عام ١٩٣٢ فكان أول بحث علمى ينشر لى باللغة الإنجليزية فى مجلة علمية بالخارج . وكان لنشره أثره فى تعريف الأوساط العلمية بشاب مصرى عربى ناشئ .

ثم وجه الأستاذ روكسبى دراستى إلى « العلاقات التجارية والثقافية التاريخية بين المشرق العربى والشرق الأقصى » وبذلك جمع بين اتجاهه واتجاهى وميولى الشخصية من جهة أخرى . وكان هذا نموذجا لتعاون الأستاذ وتقديره لوجهة نظر تلميذه وتوجهه إلى ما يحقق التكامل فى التفكير بين الأستاذ وتلميذه . وفى الوقت نفسه وجهنى إلى مجال التعاون والمشاركة « الدولية » مع طلاب الجامعة بصفة خاصة وأشار على الجامعة أن تختارنى رئيسًا أجنبيًا للجمعية الدولية للطلاب ، وكان للجمعية فى الوقت نفسه رئيس ثان من الطلاب البريطانيين . وأوجد لى ذلك كما أوجد لمجموعة الطلاب المصريين والعرب مكانة خاصة فى الجامعة . ووضعت قدمى بهذه الطريقة على أول الطريق فى مجال التعاون « الدولى » : وقد دعم الأستاذ ذلك بتشجيعى على المشاركة فى العديد من

المؤتمرات الدولية التى عرفت طريقى إليها ، حتى بلغ عدد تلك المؤتمرات التى حضرتها فى عدد من دول أوربا بضعة عشر مؤتمرا واجتماعًا دوليًا خلال مدة بعثتى . ثم تزايد ذلك العدد بعد عودتى إلى مصر حتى بلغ فى نهاية رحلة حياتى العلمية العاملة ، زهاء ثمانين مؤتمرًا دوليًا شاركت فى كل منها ببحث واحد على الأقل ، كما شاركت فى مناقشاتها العلمية ، ومثلت مصر (والثقافة العربية بالذات) فى العديد من تلك المؤتمرات وكان أولها هو المؤتمر الجغرافى الدولى الذى انعقد فى باريس فى صيف عام ١٩٣١ . وبدأت فيه تعرفى على بعض أساتذة الجغرافيا من الفرنسيين .

وانتهيت من إعداد رسالتى للماجستير فى خريف عام ١٩٣٢ ولكن قواعد التسجيل فى الجامعة كانت تتطلب انقضاء ثلاث سنوات دراسية على الأقل من تاريخ التسجيل قبل التقدم للامتحان، فاتفقت مع أستاذى أن أغادر لفربول إلى مانشستر لأسجل فيها الدكتوراه التى تستلزم التسجيل أيضا لثلاثة أعوام اتفقنا على أن تبدأ فى خريف عام ١٩٣٢ وتستمر إلى صيف عام ١٩٣٥ نهاية فترة بعثتى الأصلية . . ثم شاء ربك أن تمتد البعثة نصف عام آخر بعد الدكتوراه لإجراء بحوث ما يعرف باسم «ما بعد الدكتوراه » .

أما فى خارج الجامعة فقد كانت حياتى أيضًا غنية بالتجربة والعمل الجاد ، وكان النظام إذ ذاك أن يقيم الطالب مع أسرة انجليزية فى بيتها ، وتخصص له غرفتان من البيت واحدة للعمل والمعيشة والثانية للنوم . وسكنت فى ثلاثة بيوت خلال العامين اللذين أمضيتهما فى لفربول ، وقضيت منهما عاما ونصف عام فى البيت الأخير حيث كان يزورنى أستاذى ليطمئن على أن تكون معيشتى راضية . وكنت طالبًا جادًا فى حياتى إلى حد ظاهر ، اشتهرت به بين زملائى المصريين والعرب حتى اعتبرونى فيما أظن نموذجًا للمبعوث المصرى العربى الذى لا يعرف إلا العمل والعمل ، ولا يرضى لنفسه أن يكون فى تصرفه ما يمس سمعة مصر والعرب بحال .

كذلك فإن أستاذى كان يدعونى من وقت لآخر لزيارته زيارة عمل فى المدينة الجامعية التى كان هو يقيم بها ، حيث إنه كان أعزب يتفرغ للعلم تفرغًا يكاد يكون تاما . فكنت أراجع مسودات رسالتى للماجستير معه حتى فرغت منها فى وقت مثالى كما كان يقول لى .

وأذكر أننى عندما عدت من مانشستر إلى لفربول لكى أؤدى امتحان درجة الماجستير فى يونيه ١٩٣٣ كان زملاء آخرون فى لفربول يؤدون ذات الامتحان . ولكن كان عليهم أن يؤدوا امتحانات تحريرية إلى جانب الامتحان الشفوى فى الرسالة . أما أنا فقد أعفيت من الامتحانات التحريرية فى بعض المواد المفروضة . وكان موضوع رسالتى هو كما ذكرنا من قبل «العلاقات التجارية والثقافية بين بلاد العرب والصين خلال العهدين الإغريقى الرومانى والإيرانى العربى » ، فى حين كان موضوع أحد زملائى من سرى لانكا (سيلان إذ ذاك) هو عن « العلاقات التاريخية فى خليج البنغال » وهو موضوع قريب من موضوعى ، وأحس زميلى « جوش » أن الأساتذة الممتحنين قد يسألونه عما إذا التجار العرب الأقدمون قد مروا بخليج البنغال ، فتطرق حديثى معه إلى ذلك وذكرت له أن تجار العرب كانوا يسيرون مع السواحل وأنهم بالفعل مروا بساحل البنغال الشمالى وتركوا بعض المؤثرات الإسلامية . . . ثم حدث أن سأله الممتحنون ذات السؤال على أساس أننى دخلت لمناقشة رسالتى قبله وأثير معى هذا السؤال . . . فلما جاء جوش بعدى سئل وأجاب بما أخبرته به . . . وكان أمينا فقال إنه أخذ رأيى وهنا تضاحك الممتحنون وقالوا إن « حزيّن » هو إذن المصدر الذى رجعنا إليه جميعا ! بل هكذا يبدو أننى نجحت فى امتحان رسالتى . . . ودفعت زميلا آخر على طريق النجاح!

٨ ـ الانتقال من جامعة لفربول إلى جامعة مانشستر :

جاء انتقالى إلى مانشستر فى خريف ١٩٣٢ وكانت طبيعة المدينة غير لفربول. ولكننى تأقلمت بعد انتقال فى ثلاثة منازل . وكان استقرارى فى ضاحية وذبجتون الملحقة بالمدينة ، ويقيم أستاذى هربرت جون فلير غير بعيد عنها . مما يسر على الاتصال والتردد على بيته لمناقشة خطة البحث من وقت لآخر . وكانت أسرته أسرة بريطانية أصيلة ولو أن الأستاذ ذاته كان من أصل فرنسى فى جزر الخليج الإنجليزى قريبا من ساحل فرنسا كما يدل على ذلك اسمه الفرنسى ، بل ثقافته التى تجمع بين الأصل اللاتينى والثقافة الأنجلوسكسونية. وكان لهذا الاتصال المنتظم بينى وبين أستاذى . . . كما كان للأفق الواسع للأستاذ العظيم أثره فى توجيهى على الطريق الجديد الذى اتجهت إليه فى دراستى وبحثى للدكتوراه .

كان اتجاهى العلمى نحو « الجغرافيا التاريخية » وذلك منذ التحاقى بالسنة الثالثة فى كلية الآداب بالقاهرة . وكان الأساتذة فى قسم الجغرافيا بالكلية قد اتجهوا إلى هذا الاتجاه الذى يمثل مذهبا جديدًا فى الدراسة الجغرافية يجمع بين الجغرافيا التقليدية ودراسة التاريخ والآثار . وأول من اتجه إلى هذا الاتجاه هو أستاذى الأول مصطفى عامر الذى تبنانى فى هذه المرحلة واستشعر فى ميلا ظاهرًا إلى هذا الاتجاه . كذلك فإننى كنت قد تأثرت بعض الشىء بدراستى للتاريخ مع الأستاذ « سانياك » الفرنسى ، ولو أنه كان مختصًا فى التاريخ الأوربى الحديث . . . وفى الوقت ذاته فقد تأثرت أيضًا بدراسة بعض الأساتذة الآخرين من الأجانب خصوصا الدراسات العربية القديمة . . . وأضيف إلى هذا الاتجاه أن أستاذى الثانى الدكتور محمد عوض محمد . . . وكان اتجاهه يجمع بين الجغرافيا البشرية والجغرافيا الطبيعية ، ويعنى بصفة خاصة بنهر النيل العظيم . . . ولقد أثرت فىّ كل تلك الاتجاهات « المتنوعة » و « المتكاملة » فى الوقت ذاته حتى تبلور اتجاهى الفكرى وأخذت سبيلى إلى الجغرافيا التاريخية بصفة ظاهرة ، وجمعت بين المنحى الجغرافى الذى يجمع بين الدراسة الجغرافية الطبيعية من جهة والتطبيق الجغرافى التاريخى من جهة أخرى . وهو منحى « متكامل » واسع الأفق . . . لعله كان من أهم المؤثرات التى جاءتنى من أستاذى العظيم هربرت جون فلير (منشىء مدرسة الانثروبولوجيا فى جامعة مانشستر) وهو الذى كان صاحب الفضل الأكبر فى توجيهى آخر الأمر إلى ما درجت فى سنوات نضوجى إلى أن أسميه « الجغرافيا الحضارية » .

وقد أضاف أستاذ آخر إلى تكوينى « وتأصيل » منحاى فى دراسة الحضارة والإنسان . . ذلك هو أستاذى « هنرى بروييل » وكان فرنسيا يشغل كرسى الأستاذية فى « كلية فرنسا فى باريس ويدير معهد الباليتولوجيا البشرية » فى باريس أيضا وهو معهد أنشأه وموله أمير موناكو لدراسة عصر ما قبل التاريخ ونشأة الحضارات الحجرية القديمة . . . وهى الدراسات التى كانت فرنسا مهدا لنشأتها الأولى . وكان « بروييل » أبا فى الكنيسة ولكنه تفرغ لدراسة عصر ما قبل التاريخ والحضارات الحجرية القديمة وتبويب مجموعاتها الضخمة التى تراكمت فى المعهد وأدراج دواليبه الكثيرة ، حتى أصبحت هذه المجموعة أكبر مجموعات العصر الحجرى القديم فى كل أوربا (وربما فى العالم كله) . . . فرأى أستاذى فلير أن يبعثنى لأمضى سنة دراسية مع الأب « بروييل »

فى باريس ، لكى يقدمنى إلى دراسة العصور الحجرية وحضاراتها ، خصوصًا وإننى كنت قد اقترحت على أستاذى فى مانشستر أن أخصص دراستى ورسالتى للدكتوراه لبحث موضوع نشأة الحضارة فى مصر ووادى النيل الأدنى على نحو ما درسته فى أوربا من نشأة الحضارات الحجرية القديمة فى غرب القارة الأوربية . غير أن « فلير » بحصافته رأى أن خير ما أتجه إليه فى تأصيل دراساتى للعصر الحجرى القديم وغيره هو أن أسافر إلى باريس لكى أعمل فى رعاية أستاذى الجديد « برويل » . . وهكذا انتقلت إلى وسط جديد ومركز فكرى يستند إلى الدراسة العملية والفعلية لصناعات العصر الحجرى ومجموعاته فى معهد الباليونتولوجيا البشرية ثم فى المواقع الطبيعية التى اكتشفت فيها تلك الآثار فى وادى نهر السين القديم بفرنسا ، ثم فى مجموعة كبيرة من « الكهوف» الأثرية فى جنوب فرنسا ، وهى التى عثر فيها على طبقات متتالية تمثل حضارات العصور الحجرية القديمة حتى نهاية تلك العصور .

وفى رعاية أستاذى « برويل » أنفقت عاما دراسيا فى هذه الدراسات العلمية والتطبيقية حيث استطعت أن أفحص بيدى زهاء مليون قطعة أثرية فى المعهد وفى المواقع العملية) وناقشت مع طائفة كبيرة من الأساتذة الفرنسيين وغيرهم تطور الحضارات الحجرية القديمة ومكانة كل منها فى سلم الحضارات الحجرية .

وقد رأى أستاذى برويل أن تخصصه يقتصر على العصور الحجرية القديمة وأن دراستى لا تكتمل بالنسبة لمصر والحضارة المصرية الأولى إلا إذا تابعت دراسة العصر الحجرى بدراسة العصر الذى نسميه « ما قبل بداية التاريخ » وعصر « فجر التاريخ » وحضاراته وآثاره الحجرية والفخارية والمعدنية الأولى . . . وكان المختص فى ذلك كله هو الأستاذ « منجين » وهو رئيس « معهد فجر التاريخ والتاريخ القديم» فى فينا بالنمسا . وعلم أستاذى « برويل » أننى إلى جانب إتقان اللغتين الإنجليزية والفرنسية فإننى ألم باللغة الألمانية إلى القدر الكافى لمتابعة الدراسة لمدة ثلاثة أشهر (فصل دراسى) باللغة الألمانية فى فينا ، خصوصًا وإن الأستاذ « منجين » كان قد زار جامعة القاهرة وكلية الآداب واشتغل بإجراء بحوث وحفائر أثرية فى موقع « المعادى » الذى يرجع إلى عصر ما قبل الأسرات الفرعونية وفجر التاريخ المصرى القديم . وقد شجعنى ذلك كله

على أن انتقل بنصيحة من أستاذى « برويل » لأدرس مع أستاذى الجديد « منجين » النمساوى . وهو الذى وجهنى بعد ذلك لأن أستكمل بعض دراساتى فى متحف فينا وبعض المتاحف الألمانية فى برلين ، حتى ألم ببعض أطراف الدراسة الأثرية فى كل من فينا وبرلين . . . وهكذا اكتملت لى الدراسة فى المعاهد المصرية والإنجليزية والفرنسية والجرمانية على نحو ما نظن أنه تيسر لكثير غيرى من الدارسين والباحثين فى أصول الحضارات واتجاهات البحث فيها . كذلك فإنه قد اكتملت لى الدراسة والاتصال العلمى بالباحثين ورجال المتاحف فى جامعات لفربول ومانشستر وكامبردج ولندن وأكسفورد وباريس وفينا وبرلين إلى جانب القاهرة التى عدت إليها لثلاثة أشهر خلال عام ١٩٣٣ وهى مجموعة من الفرص ما أظنها قد تجمعت لغيرى من أعضاء البعثات العلمية المصرية فى الخارج ، وخرجت منها بحصيلة وافرة من المعلومات والخبرات ، ثم خرجت منها بدرجتين علميتين هما الماجستير والدكتوراه وبدراسة عملية لبحوث ما بعد الدكتوراه امتدت لأكثر من ستة أشهر وانتهت إلى نشر مجموعة من البحوث فى مجلات علمية ، بعد أن تمت مناقشتها فى طائفة كبيرة من المؤتمرات الدولية .

٩ ـ تفاصيل البحث والدراسة للدكتوراه : مرحلة بعيدة الأثر فى تكوين جغرافى جديد

ربما كانت مرحلة السنوات الأخيرة من بعثتى أخطر مراحل تكوينى كجغرافى يرجى له أن يكون من طراز جديد ، يبنى على ما حقق من مرحلة أولى فى مصر وفى بداية عهد البعثة ، ويضيف إليه ما يكتسب من فكر متجدد ومساير لأحدث ما فى العصر الجديد فى أوربا من فكر جديد لم يعرفه علم الجغرافيا التقليدى من قبل ، وما يمكن أن يتفق عنه ذهنه المتفتح على عالم المعرفة الجديد . وكانت الجغرافيا فى عهدها التقليدى علما مركبا يعتمد على غيره من العلوم ، ويأخذ عنها أخذًا حرا . فكانت « الصورة الجغرافية » كما يعرفها علماء العصر صورة « مركبة » أو على الأدق صورة « تركيبية » فالجغرافى يأخذ من الباحث الجيولوجى بعض ما ينتهى إليه من توصيف شكل الأرض وسطحها وما يعرف أحيانا بالجوانب الفزيوغرافية ، وقد يضيف إليها بعض الجوانب المتصلة باستغلال موارد طبقات الأرض ومعادنها (أو « الجيولوجيا الاقتصادية ») . ثم يأخذ

من علماء الطبيعة ، لاسيما الطبيعة الجوية والمناخية بعض ما يعينه على تفهم أثر الطقس والمناخ فى حياة النبات والحيوان والإنسان على الأرض . ثم يأخذ من علماء النبات والحيوان ما يعينه على تفهم استغلال الإنسان للموارد الطبيعية النباتية والحيوانية ، وأثر استغلال هذه الموارد فى إقامة الحياة البشرية على سطح الأرض بالنسبة لإنسان يشيد حياته كلها على ما سخر الله له فى الأرض من نبات وحيوان . ثم يأخذ الجغرافى صوره عن المواقع الطبيعية على الأرض وعن صلة اليابس بالماء سواء كان هذا الماء مستقرًا كماء البحر أو البحيرات أو « جاريا » كمياه الأنهار وروافدها وفروعها . ثم يبحث الجغرافى «الموقع الجغرافى » وصلة بقاع الأرض وأوطانها بعضهابعض . ثم يستكمل الجغرافى بذلك كله صورة « الخريطة الجغرافية » ويجمع البيانات عن اتصالات الإنسان ومسيرته فى الأرض حين ينظر ويتآلف أو يختلف مع غيره من بنى الإنسان ، فتقوم صلاته التجارية المسالمة أو تقوم صلات الحروب والهجرات واصطدام شعوب البشر بعضها ببعض ، ويدرس الجغرافى إلى ذلك كله أيضًا قيام صور من الاستقرار والنظم الاجتماعية والإدارية أو السياسية فى بقاع الأرض ، ويحاول أن يتعرف على معالم التداخل والاتصال والاختلاط بين تلك النظم التى عرفها الإنسان خلال التاريخ . . . إلى غير ذلك كله من معالم « تركيب » الخريطة والصورة الجغرافية العامة التى حاولت الجغرافيا على مدى العصور أن ترسمها للناس .

وهكذا كانت الجغرافيا فى صورتها التقليدية تقوم على أساس « تجميع » البيانات والمعلومات ، وإضافة بعضها إلى بعض على أساس حسن « توزيع » المعلومات على الخريطة « والربط » بينها بحيث تقوم علاقات سببية « تفسر » الظاهرات الجغرافية «وتعلل » ترابطها بعضها ببعض حتى أصبح علم الجغرافيا إذ ذاك يعرف بأنه علم «توزيع » « وربط » « وتعليل » وأصبح علم « تركيب » تلتقى عنده معلومات طائفة من العلوم الأخرى . وترتب على ذلك أن أصبحت الجغرافيا إذ ذاك علما يعتمد على غيره من العلوم ، إلى درجة أنه لا يتقدم ولا يرتقى على سلم المعرفة إلا إذا تقدمت العلوم الأخرى التى يستند إليها ، فهو لا يستطيع أن يتقدم ولا أن يضيف إلى الفكر بدون أن يستمد هذا التقدم من تقدم غيره من العلوم . وهذه ظاهرة نقص لم تستطع الجغرافيا أن تبرأ منها . وقد ترتب على ذلك أن أصبحت الجغرافيا علما يغلب عليه « الركود » فهو

كالبحيرة التى يصب فيها عدد متزايد من روافد العلوم الأخرى ، ولا يخرج الماء منها ليزود الفكر العلمى فى مجالات أخرى خارج المجال الجغرافى .

ولقد أضفى ذلك على الجغرافيا صفة أنها علم « تابع » بل علم « جامد » لا يضيف للفكر الإنسانى إلا بقدر ما تضيفه إليه طائفة من العلوم الأخرى التى تدخل نتائج بحوثها فى « تركيبة » وهى علوم الجيولوجيا والفزيوغرافيا وعلم المناخ والنبات والحيوان وعلوم الموارد الطبيعية بل والموارد البشرية المختلفة وغير ذلك كثير من العلوم التى يعتمد عليها أصحاب الجغرافيا فى رسم خريطة النشاط البشرى على الأرض . وقد شعر علماء الجغرافيا بل وطلابها وباحثوها بكل هذا القصور فى علمهم الذى أخذ النابهون من أهل الفكر ينصرفون عنه منذ أوائل هذا القرن ، حتى أتيح لطائفة منهم أن يتنبهوا إلى خطورة وقوف هذا العلم عند مرحلة « التبعية » المعرفية والفكرية ، وإلى ضرورة أن ينطلق علم الجغرافيا من ذلك إلى أن يصبح علما « تحليليا » فى حد ذاته ، فلا يقف عند مجرد «تركيب » المعلومات والبيانات دائماً لينتهى إلى أن يصبح علما يصل إلى نتائج قابلة لأن توضع تحت تصرف علوم أخرى تأخذ من الجغرافيا بل ويعتمد تقدمها على تقدم الفكر الجغرافى والبحث الجغرافى ذاته . ومن أمثلة ذلك أن يقدم الجغرافى نتائج فكره وبحثه وما يصل إليه من نتائج إلى علم قريب منه كعلم التاريخ أو علم الاقتصاد أو علم السياسة أو حتى علم الاجتماع . . . فيضع الجغرافى نتائج دراساته تحت تصرف أمثال هذه العلوم وأساتذتها وطلابها . . . وبذلك يمتد فيض المعرفة الجغرافية إلى علوم تستخدمه فى تفهم مشكلاتها . فيربط المؤرخ مثلا بين بعض ما يستغلق عليه من فهم لفلسفة التاريخ وأحداثه الكبرى وبين العوامل الجغرافية التى تعين على تفهم تلك الفلسفة والأحداث التى لا يمكن تفسيرها تفسيراً كاملاً بمجرد الاعتماد على سرد الحقائق التاريخية أو قراءة الوثائق التى تبنى عليها أحداث التاريخ . وكذلك الحال بالنسبة لعلمى الاقتصاد والسياسة وهى أحداث لا يمكن الاكتفاء فى تفهمها وتفسيرها بدراسة البيانات الاقتصادية أو السياسية وحدها ، وإنما يستعان فى ذلك بفهم أثر «البيئة الجغرافية » فى تفهم تلك الأحداث . بل كذلك الحال أيضًا بالنسبة لعلوم الاجتماع والانثربولوجيا والاثنوغرافيا وغيرها من علوم لا يمكن أن يتقدم دون أن تستفيد من نتائج البحوث الجغرافية الخالصة .

وعلى هذا النحو ظهر بين الجغرافيين فى العقود الثانية والثالثة والرابعة من هذا القرن . . . وفيما تلا ذلك من عقود . . . ظهر بينهم أن علم الجغرافيا يواجه أزمة خطيرة لا يخرج منها إلا بالخروج من « التركيب » إلى « التحليل » ، ومن مجرد « الأخذ » الفكرى عن غيره من العلوم إلى « العطاء » الفكرى للعلوم الإنسانية الأخرى ، بل وبعض العلوم «الطبيعية » التى كانت تعطيه ولا تأخذ منه شيئًا . والواقع أن صاحبكم كان من حسن حظه أن عاش وبدأ « تكوينه » الفكرى والعلمى فى هذه المرحلة من تطور علم الجغرافيا . . . بل إن صاحبكم ما لبث أن راجع ما كان قد تعرف عليه من علوم العرب الأسبقين فى كتاباتهم التى بدأ بالرجوع إليها وهو فى مصر ، ثم تابعها فى المرحلة الأولى من بعثته العلمية بالخارج (مرحلة لفربول) فذكر بينه وبين نفسه أن عبد الرحمن بن خلدون كان من أوائل من ابتدعوا ربط التاريخ والعمران بالبيئة الجغرافية . ولولا أنه جاء فى أواخر عهد الفكر العربى (أوائل القرن الرابع عشر) وبداية عهد الاضمحلال بالنسبة لهذا الفكر . . . لولا ذلك لما توقف تيار البعث الفكرى العربى ، ولوصل علم « العمران » الذى ابتدعه إلى مرحلة علمى الاجتماع والجغرافيا التاريخية بل الجغرافيا التى أسماها صاحبكم فيما بعد باسم « الجغرافيا الحضارية » . . . بل لوصل هذا التاريخ «الجديد » فى توجيه المعرفة الإنسانية إلى مداه الذى نحاول أن نتطلع إليه اليوم . بل هكذا كان الفكر العربى فى دراسة « العمران والبيئة » قد سبق عالم الغرب والنهضة الغربية المعاصرة بقرون . . . ولكنها كانت « إرهاصة » لم تلبث أن خبت وتوقفت فى انتظار أن تبعث من جديد .

هكذا أحس صاحبكم فى الثلاثينيات من القرن العشرين ، وفى طور تكوينه كباحث جغرافى أتيحت له الفرصة لأن يخرج من الفكر التقليدى للجغرافيا إلى « فجر عهد جديد لهذا الفكر . . . » بل أتيحت له فرصة مضاعفة قل أن تُتاح لكثير من أمثاله ، فهو قد استطاع أن يستند إلى « بذور فكر عربى » تمثل فى تراث عبد الرحمن بن خلدون وغيره وأن يفيد من اتصاله بطائفة ممتازة من علماء الغرب وأصحاب الفكر الجغرافى المتفتح فى عدد من ثقافات أوربا المعاصرة كان أبرزهم الأستاذ هربرت جون فلير الذى بدأ حياته مع علم الحيوان ثم انتقل سريعًا إلى الانثربولوجيا التى اختار اسمها ليطلق على مدرسته التى أنشأها بهذا الاسم فى جامعة مانشستر ، وعرف فيها كيف

يضع الفكر الجغرافى فى خدمة علوم الإنسان والسلالات البشرية وأصول الحضارات القديمة ، ثم كان فى مقدمة أولئك العلماء الأب هنرى بروييل الفرنسى الذى نشأ فى علم اللاهوت ولكنه انطلق سريعًا فى طريق دراسات علم ما قبل التاريخ والعصور الحجرية وعرف كيف يضع دراسة البيئة الطبيعية القديمة فى خدمة فهم تطور الحضارات الحجرية فى غرب أوربا ثم فى غيرها من البلاد البعيدة ، حتى بلغ شمال الصين وإنسان الصين القديم ، ثم كان منهم أيضًا الأستاذ منجين الذى نشأ فى دراسة حضارات الإنسان الأوربى فى نهاية العصر الحجرى وبداية عصر المعدن وانتقل من ذلك إلى المشاركة العملية فى دراسة آثار مصر فى المعادى ، حيث كانت نهايات عصر ما قبل الأسرات ، وهى الحضارة التى ربطت إذ ذاك بين الحياة فى وادى النيل والحياة عبر الصحارى المجاورة حتى امتدت إلى الربط القديم بين سوريا ومصر قبيل أن يبدأ فجر التاريخ . وغير هؤلاء جميعا طائفة من علماء الجغرافيا المتطورة والمتوسعة فى اتصالاتها بعلوم الإنسان والآثار القديمة وعصر ما قبل التاريخ ، وقد وجد صاحبكم فى هذا الجو المتسع الآفاق فرصة العمر فى أن يكوّن نفسه وأن يسير على النهج الجديد فى علم الجغرافيا. وهو النهج الذى شاء الله أن تمتد فيه الطريق . . . وفى حياة ناشطة فى الجامعات وخارج الجامعات وفى خدمة مصر وخدمة العروبة وخدمة العمل الدولى على نطاق يكاد يكون عالميا بالمفهوم الحديث ، حتى استطاع آخر الأمر أن يخصص حياته لما أصبح يطلق عليه باسم « الجغرافيا الحضارية » التى تمتاز بأنها الجغرافيا التى تقوم أساسا على « العطاء » لغيرها من العلوم دون الوقوف عند مرحلة « الأخذ » من تلك العلوم ، وذلك ما نرجو أن يكون « مبدأ تربويا » جديدًا لأن العالم والباحث الذى يكتفى « بالأخذ » قد ينفلت إلى مجرى من نوع « أنانى » ، أما الذى ينطلق إلى مرحلة «العطاء » فإنه يربى تلاميذه على أساس أن العطاء الفكرى أكثر « إيثارية » من مجرد الوقوف عند حد « الأخذ الفكرى عن الآخرين » . وهذا مبدأ تربوى يمتد خيره إلى توسيع نطاق « الإيثار » من مجال الفكر إلى مجال الخدمة الوطنية والخدمة القومية بل والخدمة الإنسانية آخر الأمر . . . وهذا ما يرجو صاحبكم أن تكون حياته قد تميزت به فى العقود الأخيرة من حياته العاملة حين بدأ مسيرة الوحدة الفكرية والثقافة العربية ثم أنشأ « جامعة أسيوط » وانتقل معها وبعدها إلى الخدمة الدولية مع الأمم المتحدة

وإحدى وكالاتها المتخصصة (وهى اليونسكو) فى خدمة التعاون الدولى مما نرجو أن يتصل ويتوسع فى مرحلة لاحقة من هذه السيرة المباركة ، بعد أن أتيحت لى الفرص وامتدت الحياة العاملة حتى التقط خيط الفكر من حيث تركه ابن خلدون ، وسار على الدرب إلى ما شاء الله أن تمتد لصاحبكم حياته العاملة بحمد الله .

١٠ ـ العودة من البعثة وبدايات تطبيق نظريتنا فى الجغرافيا الحضارية :

وعاد صاحبكم من البعثة فى أول يناير من عام ١٩٣٦ وعين على الفور مدرسا فى كلية الآداب بجامعة القاهرة مع احتساب مدة بعثته الموفقة فى معاشه كخدمة عاملة وهى منة مشكورة من جامعة القاهرة وشيخها إذ ذاك أستاذى أحمد لطفى السيد وقد بدأ تطبيق ما انتهيت إليه من رأى أو آراء فى « الجغرافيا الحضارية » . وكان الله قد شاء أن أبدأ التطبيق فى مجال « البحث العلمى » قبل أن أبدأه فى مجال « التعليم » ، ذلك أننى كما قلت من قبل أنفقت ستة أشهر بعد الحصول على الدكتوراه لكى أقوم ببعض البحوث التطبيقية فى جامعة مانشستر . وقد أجرى معظمها فى متحف تلك الجامعة بعد أن اتصلت بى الجمعية البريطانية للبحوث المصرية (والآثار) فى لندن وطلبت إلى أن أتولى دراسة آثار عصر ما قبل الأسرات التى حصلت عليها الجمعية من حفائرها فى منطقة « أرمنت » بمصر العليا . وهى مجموعة فريدة من القطع الصوانية التى عثرت عليها فى حفائرها فى منطقة السكن الأثرية هناك ، وكذلك فى منطقة معبد أرمنت القديمة . وهى كلها ترجع إلى عصر ما قبل الأسرات وعصر فجر التاريخ . وقد طبقت فى دراستها الأثرية المتصلة كل ما اكتسبت من خبرة فى دراسة مثل تلك الآثار الحجرية القديمة فى باريس وفينا والقاهرة وكامبردج وأكسفورد ولندن ، وفى مجموعة من المتاحف الأثنى عشر التى قضيت بها شهورًا أدرس وألمس بيدى وأتفحص قطع الآلات الحجرية التى صنعها الإنسان القديم فى أرض مصر وغيرها من بقاع العالم التى شهدت مطلع الحضارات والصناعات الحجرية القديمة ، وكنت قد درست قبل ذلك مجموعة كبيرة من الآلات الحجريةالقديمة من أرض إفريقية الشمالية ووادى النيل ومن شرق إفريقية وجنوبها ومن غرب أوربا ووسطها وشمالها ومن غرب آسيا وجنوبها الغربى ومن الهند ومن جنوب شرق آسيا وبلاد الصين ومن داخلية آسيا وشمالها وهى تمثل كل العصور

ابتداء من العصر الحجرى القديم الأسفل (وما قبله فى فجر العصر الحجرى) إلى العصر الحجرى القديم الأوسط ، ثم الأعلى وإلى العصر الحجرى الوسيط (ذى الآلات الصغيرة الدقيقة) ، ثم فجر العصر الحجرى الحديث وآلاته وأوانيه الفخارية ، ثم عصر المعدن بمراحله المتتابعة من النحاس إلى البرونز ، ثم إلى فجر عصر الحديد الذى تزامن مع العصر التاريخى فى مصر . واستطعت من ذلك كله أن أتصور « خرائط » تمثل انتشارات الحضارات القديمة وتوزيعها فى العالم القديم ، كما رجعت إلى بعض المراجع الموثقة والتى ترسم توزيع تلك الحضارات فى بعض مناطق محدودة من العالم الجديد، لاسيما فى أمريكا الشمالية . وكذلك فى بعض الجهات النائية لاسيما فى استراليا حيث استمرت الحضارات والصناعات الحجرية حتى عصر دخول الاستعمار.

ولعل تلك الدراسات للصناعات الحجرية الأولى قد عاونتنى وأنا أدرس آلات مصر الحجرية من عصر ما قبل الأسرات الفرعونية وغيرها (لاسيما من منطقة أرمنت) . . قد عاونتنى على أن أحدد عصر هذه الصناعات الحجرية الأخيرة ومكانتها من التاريخ الحضارى لمصر . وهى كلها دراسات « مقارنة » أمكننى بمعاونة الجمعية البريطانية لدراسة المصريات والآثار المصرية القديمة . . . تمكنت من أن أنشر ذلك كله فى فصلين كبيرين من كتابين نشرتهما الجمعية مباشرة ، وبذلك وضعت اسمى فى قوائم المتخصصين فى دراسة مثل تلك الآثار القديمة . ولعل بعض المختصين العالميين فى ذلك الوقت قد رأوا أن يضموا هذا الاسم إلى القوائم القليلة من الخبراء فى هذا الميدان .

وبعد أن عدت إلى مصر وتسلمت عملى مدرسا فى كلية الآداب كنت فى وسط العام الدراسى فلم تشأ الكلية أن تسند إلىّ بعض المقررات الدراسية لأقوم بتدريسها للطلاب ورأت بدلا من ذلك أن تعمل الجائزة البحثية التى كنت قد حصلت عليها من جامعة مانشستر (جائزة لانجتون التى أشرت إليها من قبل) وأن تضيف إليها مبلغًا موازيًا (وهو ألف جنيه مصرى) لكى أقوم بدراسة ميدانية فى بلد عربى (هو اليمن وحضرموت) ومعى بعض الزملاء من كلية الآداب (عضوان) وكلية العلوم (عضوان) فى الجامعة . وفعلا قمت مع زملائى الثلاثة بأول رحلة علمية بحثية ميدانية قامت بها الجامعة المصرية فى جنوب غرب بلاد العرب . واستمرت البعثة التطبيقية زهاء سبعة

أشهر من أوائل مارس ١٩٣٦ وحتى بداية العام الدراسى الجديد فى أواخر سبتمبر من العام ذاته ودرست البعثة الظروف الطبيعية والفزيوغرافية وتطورات المناخ والعصر المطير هناك ، بل وأخذت سجلا بالأحوال المناخية الحالية وظروف الطقس فى كل من اليمن وحضرموت . وكذلك أجرت البعثة دراسة انثربولوجية للسلالات البشرية التى تعمر الإقليم وجاءت بحصيلة وافرة ومفيدة من التاريخ السلالى لليمن وحضرموت . كما درست البعثة الظروف والتكوينات الجيولوجية بمعرفة جيولوجى مصرى متخصص وكذلك بعض الآثار القديمة من عهد سبأ وحمير وأجرت بعض الحفائر الصغيرة فى نقاط محددة من اليمن ومن حضرموت ومنطقة عدن . وجمعت مجموعة كبيرة من النصوص الحميرية القديمة وأحضرت صورًا منها إلى مصر للدراسة المفصلة . كما درست البعثة أحوال القبائل ولهجاتها (التى سجلت على أسطوانات سمعية للصوت لأول مرة) وبعض نواحى النشاط الزراعى والإنتاجى هناك ، إلى غير ذلك مما نشر بعد عودتنا فى تقارير مستقلة لعلها كانت من أقدم التقارير العلمية التى تنشرها جامعتنا المصرية عن دراسة ميدانية فى بلادنا العربية .

وابتداء من أكتوبر ١٩٣٦ بدأت عملى فى التدريس فى كلية الآداب وقسم الجغرافيا فيها بصفة خاصة . وبدأت فى تطبيق النظرية الجغرافية التى نشأت عليها وساهمت فى تجلية أصولها وقواعدها بجهد الجغرافى الناشئ ، والذى اعتاد منذ كان طالبا فى كلية الآداب أن « يخالف » عن أساتذته وأن « يشب على الطوق » كما يمكن أن يقال . وكنت قد سرت عى ذلك النهج خلال أكثر من خمسة أعوام وأصبح لا مرد لى عن هذا الطريق . واختار لى قسم الجغرافيا أن يكون معظم عملى فى السنة الأولى من الكلية ، وكان بعض أساتذة القسم يتصورون أن عمل المدرس الناشئ ينبغى أن يكون فى هذه السنة الأولى ولكن الحقيقة أن هذا التكليف صادف هوى خاصا فى نفسى ، وذلك لأكثر من سبب واحد . فأنا كنت فى سن لا تزال قريبة من بعض طلاب تلك السنة بل إن بعض طلاب السنة الرابعة والأخيرة فى الكلية كانوا يقاربوننى فى السن أو يزيدون . . وأنا فى الوقت ذاته كنت بين طلاب الرعيل الأول بالكلية عام ١٩٢٥ وكان أغلب من درست عليهم من كبار الأساتذة من أمثال لطفى السيد (لعدد محدود من الدروس) وطه حسين ولوران وسانياك ولالاند ووالتموه وغيرهم من كبار الأساتذة

الأوربيين الذين درست عليهم بعد ذلك فى الخارج فى انجلترا وفرنسا والنمسا كانوا من هذا الطراز ، وتعلمت منهم وعنهم ما نفعنى وأنا فى سن صغيرة نسبيا ، بل إننى تعلمت أن الأستاذ الناجح هو الذى يستطيع أن يترك أثره الذى لا يمحى فى نفوس الطلاب الناشئين ، وإن النابغين من مثل هؤلاء الطلاب هم المادة الخام التى يستطيع المدرس النابه والأستاذ الناشئ أن يشكلها وهى فى سن غضة وعقل متفتح لا يزال فى بعض جوانبه « لوحا مفتوحا » يترك عليه الأستاذ انطباعه ويستطيع أن يستشف فيه جوانب العبقرية ولمحات النبوغ التى يمكن أن يعينها على أن تسلك طريقها المنير إلى آفاق المعرفة . ومن هنا فقد استبشرت غاية الاستبشار بأن يتركز عملى على طلاب السنة الأولى ، لعلى أستطيع أن أخرج منهم جيلا جديدًا يفكر التفكير « الجامعى » كما درجت عليه أنا منذ يومى الأول فى الجامعة المصرية وخلال السنوات الطويلة فى دراسات البحث بالخارج ، حتى إننى كنت قد قضيت فى المرحلة الجامعية الأولى وما بعدها حتى العودة من البعثة أحد عشر عاما ، أظن أننى لم أضيع منها شيئًا دون استفادة ، وإننى سرت فيها بنجاح متصل فلم أكرر سنة دراسية ولم أتراجع عن أن أكون فى مقدمة الطلاب والزملاء بالداخل والخارج خلال الفترة كلها ، وعاما بعد عام باتصال . ولا أذكر أننى تخلفت عن أية دراسة وجهنى إليها أساتذتى أو أخذتها لنفسى أو شعرت نحوها بميل خاص ، بل أخذتها فى حرية كاملة وسرت فيها بتحرر أكاديمى ما أظن أحدًا من زملائى قد أتيحت له فيها مثل هذه الفرصة الواسعة فى مثل هذا العدد من البلدان والجامعات والمتاحف والمعامل وحقول البحث المتفرقة والمتباينة فى مصر وأوربا وبلاد العرب وفيافيها كما أتيحت لى . وتلك نعمة كبرى لم أتردد فى أن أسعى إلى أن يكون مجال عملى وتجربتى الأولى فى مجال التدريس بالجامعة بين طلاب « السنة الأولى » من كلية الآداب . خصوصًا وإن مقرر الجغرافيا فى ذلك الوقت كان يجلس إليه الطلاب من جميع أقسام الكلية . وليس فقط من قسم الجغرافيا . ففتح ذلك المجال أمامى فى أن تكون تجربتى واحتكاكى بالطلاب من جميع الأقسام . وتلك فرصة فريدة ـ لا تكاد تتكرر ـ فى أن يكون تطبيقى لدرس الجغرافيا تطبيقًا عريضًا يناسب طلاب الجغرافيا وطلاب التاريخ وطلاب الفلسفة والاجتماع وطلاب علوم الثقافة العامة واللغات ممن يعودون أنفسهم ليكونوا معلمين أو باحثين أو « مفكرين » فى مجالات

المعرفة الواسعة . وذلك هو المجال الواسع الذى درجت عليه خلال بضعة عشر عامًا من العمل المتصل الناجح والموفق من الدراسة الجغرافية الرحبة بكلية الآداب وبعض الكليات المناظرة بالجامعة والتى انصبت على المذهب الذى اخترته لنفسى وجربت فيه ميولى وقدراتى وهو مذهب « الجغرافيا الحضارية » .

كان ذلك توفيقًا كبيرا من الله بالنسبة إلىّ وإلى عملى ، ليس فى مجال السنة الأولى التى احتفظت بالتعليم فيها لنحو سبع عشرة دفعة من الطلاب تخرجوا فى كلية الآداب بالقاهرة وفى كليات أخرى بجامعة الإسكندرية وجامعة عين شمس . . . بل وفى كلية دار العلوم من الكليات اللغوية . وقد ساعدنى ذلك على أن يربو عدد الطلاب الذين احتكوا بى فى السنة الأولى وفى سنوات أخرى وفى طائفة من بحوث ما بعد الدرجة الجامعية الأولى فى الجامعات وفى أحد معاهد الأمم المتحدة الدولية الإقليمية ـ وهو المركز الديمغرافى بالقاهرة حيث عملت ثلاث عشرة سنة . . . بلغ ذلك العدد أو أربى على الخمسة عشر ألف طالب منهم نحو أربعمائة طالب أو أكثر لبحوث الدبلوم العليا أو الماجستير أو الدكتوراه .

لعل الجانب الأكبر من النجاح الذى وفقت إليه فى حياتى كمعلم وأستاذ يرجع إلى أن الخطوة الأولى فى معظم ما قمت به كانت مع طلاب السنوات الأولى من دراسة هؤلاء الطلاب . . . بل لعل هذا أن يكون مرجع الفضل الأول لأننى استطعت أن أكوّن مدرسة واسعة النطاق من الطلاب والتلاميذ . . . بل والأصدقاء والأحباب فى العلم ـ خلال السنوات الطويلة التى شاء الله أن يمتد بى العمل فيها مع جيل الطلاب الناشئين . . . وتلك صلة توطدت وازدادت رسوخًا على مر الزمن ، بحيث إننى أعدها « فرصة » أتيحت لى كأستاذ فتح أمامه باب العمل مع طلاب من نحو خمس وخمسين دولة ، بخلاف بلدى مصر دخلوا علىّ فى « الفصل » أو فى قاعة البحث وامتدت بى الصلة معهم عبر العالم كله لاسيما فى دول العالم العربى كله فى إفريقية وآسيا والبلاد النامية ، بل وفى عدد صغير من الدول المتقدمة فى أوربا وأمريكا الشمالية وشرق آسيا . . وهؤلاء وأولئك جميعا توافدوا على الكليات والمراكز العلمية التى شاء الله أن يمتد إليها عملى فوق أرض مصر التى لم أخرج منها للعمل فى بلدان العالم الأخرى . . . وهو

حرمان كان قد عوضنى عنه أننى أنفقت فى مطلع حياتى خمسة أعوام ونصف العام طالبا وباحثا ومعاونا لأساتذتى فى بلدان أوربا الغربية .

١١ ـ قواعد الفكر وأسسه فى مذهبنا فى الجغرافيا الحضارية :

على هذا النحو هدانا الله إلى مذهبنا فيما أطلقنا عليه تسمية « الجغرافيا الحضارية » . ولم يكن هذا الاصطلاح قد وزد فى تسميات الجغرافيين المحدثين فى أوربا لأفرع الجغرافيا التى طرقوها . وكان أقرب ما وصل إليه الفكر الجغرافى والاجتماعى على طريق هذه التسمية ما انتهى إليه مفكرنا العربى عبد الرحمن بن خلدون حين تطرق فى مقدمته إلى ما أسماه « العمران » وهو عمران الإنسان للأرض . ويبدو أن الخيط قد انقطع بعد ابن خلدون وبقى الناس بعيدين عن هذا المفهوم من مفاهيم المعرفة حتى جاء بعض فلاسفة أوربا الحديثة وتطرقوا إلى « نظرية المعرفة » وتبويب العلوم إلى علوم « بسيطة » وعلوم « مركبة » تعتمد الأولى على ذاتها ولا تأخذ كثيرًا عن غيرها من العلوم ، فى حين تعتمد الثانية على ما تأخذه من مجموعة صغيرة أو كبيرة من العلوم الأخرى . وكانت الجغرافيا (والفلسفة) فى رأس قائمة العلوم « المركبة » ، ولكن الجغرافيين المحدثين اكتفوا بتقسيم الجغرافيا إلى مجموعة متزايدة من العلوم الجغرافية ، منها الجغرافيا الطبيعية والفزيوغرافيا (دراسة السطح وتعليله) والجيومرفولوجيا (بين الجغرافيا والجيولوجيا) والجغرافيا المناخية (بين الجغرافيا والميتيورولوجيا) والجغرافيا الحيوية (التى تتناول النبات والحيوان) ثم الجغرافيا الإقليمية ثم الجغرافيا البشرية العامة وجغرافيا السلالات البشرية ، ثم الجغرافيا التاريخية والجغرافيا الاقتصادية ودراسات الموارد الطبيعية ، ثم جغرافيا السكان (وموارد القوى البشرية) ثم الجغرافيا السياسية وجغرافيا الحدود والعلاقات الدولية . . . إلى غير ذلك من أفرع الجغرافيا . وقد درج صاحبكم على دراسة ألوان مختلفة من تلك الأفرع الشتيتة ، وعنى منها بصفة خاصة بالجغرافيا التاريخية التى انتهى فيها إلى أن الجغرافيا العامة وفروعها السابقة تنتهى كلها إلى رسم خريطة وصورة عامة تشبه « الصور الثابتة » أو « الفتوغرافية » للنشاط البشرى على سطح الأرض . أما الجغرافيا التاريخية فإنها ترسم صورًا متتابعة ومتعاقبة (فى سرعة) لهذا النشاط ، بحيث تشبه « القلم » الذى يصور هذه الحياة ، كذلك فإن الجغرافيا

التاريخية بالأسلوب الذى جريت عليه كانت تجمع بين دراسة الجغرافيا الطبيعية ودراسة « الآثار » البشرية التى تتصل بالعصر التاريخى أو بعصور ما قبل التاريخ ثم العصر التاريخى . وبذلك فإنها كانت تشبه الفيلم التسجيلى التاريخى (وقبل التاريخ) لحضارة الإنسان على الأرض . ومن هنا فقد تدرج صاحبكم نحو اصطناع اصطلاح « الجغرافيا الحضارية » التى تحاول أن تفسر نشأة الحضارة البشرية على الأرض وعمل الإنسان فيها وتجاربه مع مقتضيات الطبيعة الجغرافية والموقع الجغرافى وعلاقة الأعصر التاريخية بعضها ببعض . وبذلك فإن الدراسة كانت تشمل « تطور العلاقة » بين الإنسان والبيئة من جهة ، كما تتطرق إلى دراسة « العلاقة المتطورة » (فى حد ذاتها) بين الإنسان والبيئة ، وكلتا الدراستين مكملة للأخرى ، على ما بينهما من اختلاف فى المدخل إلى دراسة الموضوع الواحد .

ولكن هذا التحليل للمذهب الذى سرنا عليه فى دراسة الجغرافيا لا يكتمل ولا تتضح ملامحه وأهدافه إلا إذا أثبتنا هنا الأسس والأركان التى استند إليها مفهومنا «للجغرافيا الحضارية » ، كما مارسها صاحبكم فى حياته العاملة ، خلال سنوات طويلة بعد العودة من البعثة . وجاء فيها استجلاؤه لتلك القواعد والأركان على مراحل خلال حياته العاملة حتى اكتملت الصورة حين أذن الله أن تسجل هذه السيرة لواحد من أهل الفكر والمعرفة الجغرافية من أبناء العروبة ومصر المعاصرة .

وأول هذه الأسس والأركان أن أى علم أو فرع من علم الجغرافيا الحضارية إنما ينبغى أن يقوم على أساس « وحدة المعرفة » ، ولقد لمس صاحبكم هذه القاعدة عند ما كان يدرس « نظرية المعرفة » مع أحد أساتذته الفرنسيين فى كلية الآداب بالقاهرة ، فعرف إذ ذاك أن المعرفة الإنسانية لا تتجزأ مهما تنوعت فيها الاختصاصات والتخصصات . فالعلم واحد والمعرفة وحدة متكاملة ، خصوصًا ما كان يتصل منها بالعلوم الإنسانية التى تنبع من الفكر الإنسانى ، ولها خلفية فلسفية واحدة ، ومن هنا فقد كان علم الجغرافيا (أو علم الفلسفة) الذى يدرس قواعد الفكر الإنسانى لابد له هنا أن يستند إلى حقائق علمية وإلى قيم إنسانية (أخلاقية أو غيرها)، منبعها واحد هو العقل البشرى أو التأمل الإنسانى . . . وما كان منبعه واحد فلابد أن يأتى على صورة متكاملة

متناسقة . وما بالك (وبصفة خاصة) إذا كان هذا العلم والتأمل مستندين إلى الحقيقة العلمية المجردة التى لا تتأثر بالرأى الشخصى أو بالميل الخاص إلا فى أضيق الحدود . ومن هنا فلابد أن تتلاقى أوجه التأمل العلمى مهما اختلف الأشخاص وأن تتساوى «الأحكام» مع الحقائق والقيم مهما اختلفت فيها مصادر المعرفة وتفرعت مجالاتها . فإذا ما تذكرنا صلة الجغرافيا بالكثير من العلوم الطبيعية أو البشرية أدركنا قيمة « وحدة المعرفة » فى الربط بين تلك العلوم المختلفة حين تتبع الأسلوب الجغرافى الجامع فى إحكام الصلة بين مختلف العلوم .

وأما الركن الثانى من أركان البناء فى نظرية « الجغرافيا الحضارية » فهو أن هذه الدراسة تجمع بين كل من « العلم » « والثقافة » ، وقد تعلّم صاحبكم ذلك ومارسه حين كان مديرًا عاما « للثقافة » فى وزارة التربية والتعليم بالقاهرة (١٩٥٠ ـ ١٩٥٤) وحاول أن يميز بين ما هو « علم » وما هو « ثقافة » وأخذ بما تقتضيه المقولة التى أخذ بها وروج لها بين تلاميذه وبين أصحاب الرأى على إطلاقه فقال « إن العلم لا وطن له ولكن الثقافة لها وطن » . ومعنى أن العلم لا وطن له هو أن المنظومة التعليمية لابد وأن ترتبط بحقائق الأشياء ارتباطًا « مجردًا مطلقًا » . ومن هنا فإن الحقائق العلمية واحدة مهما اختلفت أقطار العلماء ومواطنهم . فالحقيقة العلمية فى مجال الجغرافيا أو غيره واحدة لا اختلاف فيها بين الأقطار . فالعلم فى مصر لا يختلف عن العلم فى الهند أو فى الصين أو فى أوربا أو غيرها ، لأنه يرتبط بحقائق الأشياء دون أن يتأثر التعبير العلمى بالرأى الشخصى أو الميل أو الهوى . أما الثقافة فلابد أن يكون لها وطن تتأثر به وتتفاعل مع ظروفه ومقتضياته . فالثقافة العربية مثلا لا يمكن أن نتصورها بغير العرب أو بعيدًا عن البيئة العربية . واللون المصرى من الثقافة العربية لابد وأن يرتبط بالبيئة المصرية ويتأثر بمشاعر المصريين ووجدانهم وريفهم المصرى وطريقة تفكير المصريين بصفة عامة . وكذلك الثقافة الصينية لا يمكن أن نتصورها بغير الصين وأهل الصين . ثم الثقافة الأنجلو سكسونيه لا تفهم بغير الأنجلوسكسونيين ومزاجهم وسلوكهم الثقافى فى فهم الحياة وممارستها . وكذلك الحال بالنسبة لسائر شعوب أهل الأرض . فالثقافة إذن جزء لا يتجزأ من حياة الشعوب ومشاعرهم وميولهم الفنية والأدبية ، بل هى تعبير صادق عن « سلوك » الجماعات ومعاملاتهم فى مجال الفن والأدب والموسيقى

بل والإبداع الخيالى ونحوه ، لذلك فإنه لا يمكن أن نطبق المعايير والأحكام العلمية على الثقافة ومجال العمل الثقاق إلا إذا كان العلم الذى نحن بصدده جامعًا لصفتى العلم والثقافة فى آن واحد . وذلك هو الأمر بالنسبة لعلم الجغرافيا الحديثة فى مجموعها وبصفة عامة ، ولعلم« الجغرافيا الحضارية » بصفة خاصة . ولقد كان العيب بل ومصدر النقص بالنسبة لعلم الجغرافيا كما كان يمارس فى الماضى أنه كان ينظر إليه على أنه مجرد « علم » يقف عند ذكر الحقائق العلمية « الجافة » مثل مواقع البلاد وحدودها وأطوالها ومثل البيانات الرقمية عن الجبال وارتفاعاتها والأنهار وأطوالها والمدن وتعداد سكانها والطرق وأطوالها والسكك الحديدية وحمولتها أو النقل البحرى ونشاطاته ، إلى نحو ذلك كله مما كان يطلب إلى التلاميذ حفظه واستذكاره عن ظهر قلب ، ولقد كره ذلك تلاميذ الجيل السابق فى علم الجغرافيا ، فلم يجدوا فى المعلومات التى تساق إليهم قدرًا كافيا من الكشف عن القيمة الثقافية لتلك المعلومات ، ولا من الربط بينها وبين «الحياة » التى تهم الأفراد والجماعات . ومن هنا فقد بدأت الجغرافيا خلال الجيلين الأخيرين تخرج إلى مجال الثقافة العامة وتربط بينها وبين العلم فبدأ طلاب الجغرافيا يحسون بأنها ترتبط بالمعرفة العلمية المجردة من جهة « وبحياة » الأفراد والجماعات . ومن هنا فقد بدأت الجغرافيا خلال الجيلين الأخيرين تخرج إلى مجال الثقافة العامة وتربط بينها وبين العلم . فبدأ طلاب الجغرافيا يحسون بأنها ترتبط بالمعرفة العلمية المجردة من جهة « وبحياة » الأفراد والجماعات ومشاعرهم ومصالحهم الوطنية والفردية . . . والعالم كله أحيانًا . . . ارتباطًا يعطيها « نكهة » خاصة ، ويربط بينها وبين الثقافة والتثقيف من جهة أخرى .

بل على هذا النحو فهم صاحبكم علم الجغرافيا والثقافة الجغرافية على أنهما متكاملان . وأحس أن الجغرافيا الحضارية لم تكن وحدها فى هذا الاتجاه ، وإنما شعر بأنها كعلم الفلسفة أو علم الاجتماع أو علم السياسة أو علوم القانون كلها تجمع بين المنحى العلمى والمنحى الثقافى فى رباط فكرى ووجدانى واحد . ولقد مارس صاحبكم ذلك بصورة عملية وواقعية عندما عاد من البعثة ومارس التدريس لطلاب السنة الأولى من كلية الآداب ، حين اجتمع أمامه فى فرقة كبيرة واحدة طلاب الجغرافيا مع طلاب التاريخ وطلاب الفلسفة وطلاب اللغات وغيرهم فأخذ يعلن « مشربه » الجغرافى

العلمى والثقافى فى آن واحد . ولقد سار صاحبكم على هذا النهج فى مدرسة الجغرافيا الحضارية أو فى كل مما درس فيها وكل ما ألقى أو كتب أو نشر بين الناس خلال ما شاء ربك أن يمتد به إلى أكثر من نصف قرن من الزمان .

وأما الركن الثالث من أركان نظريتنا فى الجغرافيا الحضارية ، فهو أن علم الجغرافيا نشأ فى بداياته القديمة على أساس أنه علم « يأخذ » من غيره من العلوم أكثر مما «يعطى» . وقد انطوى ذلك على قدر مما يمكن أن نسميه « بالأنانية » فى الفكر تنعكس على المذهب التربوى لتنشئة الشباب . ذلك أن من يأخذ ولا يعطى هو أنانى الفكر ، وأسلوب التعلم (الجغرافى) الذى يجنح دائمًا إلى أخذ المعلومات عن علم غير علمه ، ولا يعطى ذلك العلم (المأخوذ منه) إلا أقل القليل ، هو أسلوب يقوم على «استغلال» العلوم الأخرى ، ولا يرد إليها بعض ما انتهت إليه دراساته الجغرافية من فكر جديد . ولقد كان هذا مصدر عيب وجمود فى الدراسات الجغرافية السابقة حتى إذا ما جاء بعض الجغرافيين وأصحاب الدراسات الإنسانية التى تسير على أساس وحدة المعرفة وتكاملها ، فعرفوا كيف يضعون نتائج بحوثهم فى خدمة بعض العلوم الأخرى المجاورة للجغرافيا ، بل كيف يربون تلاميذهم على أن المعرفة لا تتقدم إلا إذا جمعت فى صلاتها بالعلوم الأخرى بين « الأخذ » « والعطاء » . . عند ذاك فقط تكامل الفكر العلمى وأضاف مبدأً علميًا بل أخلاقيا وتربويا صحيحا إلى أسلوب العمل والتفكير . وإلى معاملات أهل التعليم والتربية بعضهم مع بعض . ولقد كان عبد الرحمن ابن خلدون أول من أخذ بهذا النهج حين حاول أن يفسر الظاهرات التاريخية بالعوامل البيئية الطبيعية والبشرية وحين استخلص علما جديدًا أسماه « بالعمران » . وكانت تلك أول بداية لعلم الاجتماع أو لعلوم التاريخ البشرى كما فهمها ابن خلدون ، ولقد وقفت تلك التجربة العلمية العربية عند هذا الحد وتناساها الناس حتى جاءت حركة « نظرية المعرفة » كما فهمها بعض علماء أوربا فى القرن التاسع عشر (وكان « أوجست كونت » واحدًا منهم) فنادوا بالتكامل الفكرى بين العلوم بل وبوبوا العلوم بحيث يتراكب بعضها فوق بعض . ثم تطورت الحال فى القرن العشرين وجاء أمثال أستاذنا هربرت جون فلير الذى درس علم الحيوان ثم ربطه بعلم الانثروبولوجيا البشرية وبعلم الجغرافيا كما أخذناه عنه فى جامعة مانشستر فى أواسط الثلاثينيات من هذا القرن

العشرين ، وانتهت بنا الحال إلى أن نربط بين البيئة الجغرافية من جهة وبين الإنسان والحضارة من جهة أخرى ثم أن نربط بين الجغرافيا « كفكر » وبين الحياة البشرية «كعمل » . . . وانتقل بنا ذلك إلى الخروج عن المذهب الذى كنا قد نقلناه عن أستاذنا طه حسين فى كلية الآداب فى النصف الثانى من العشرينيات من هذا القرن . . . وكان طه حسين يدعو إلى أن العلم ينبغى أن يطلب « من أجل العلم » وأحب أن أعترف أننى لم أقتنع تماما بما كان يقوله لنا أستاذنا طه حسين وإننى قد وصلت إلى أن أؤمن بأن العلم ينبغى أن يطلب « من أجل الحياة » . ومن هنا لم يكن صعبا على صاحبكم أن يرى وجه الصواب فيما قاله فلير وغيره من علماء أوربا بعد ذلك بعقد واحد . . . وهو أن كل علم لابد أن تكون له « قيمة عملية » ونفع عملى « للجار وللناس » . . . بل من هنا استهوى مذهب «النفعية العلمية » صاحبكم فرجع إلى ما أخذه عن عبد الرحمن بن خلدون وما استمع إليه من هربرت جون فلير . . . فوصل إلى ما أسماه « الجغرافيا الحضارية » وهى صورة خاصة من كل من الجغرافيا البشرية العامة « والجغرافيا » « التاريخية » . وهى صيغة مستندة إلى مفهوم « العمران » عند المفكر العربى الأصيل عبد الرحمن بن خلدون، ولكنه يطوع المعنى للمفهوم الجغرافى الحديث . وليس لهذا المصطلح صيغة مطابقة له فى اللغات الأوربية التى تضيق فى تعبيراتها عن اللغة العربية ذات الغناء فى التعبير والمصطلح . ويكفى أن نذكر على سبيل التذكرة أن اللغات الأوربية فيها مصطلح « للثقافة » (Culture) ومصطلح « للحضارة » (Civitization) . أما اللغة العربية ففيها ثلاثة مصطلحات واحد منها « للثقافة » (بالمعنى السابق) وواحد للحضارة (بالمعنى السابق أيضا) ثم واحد « للمدنية » وهى التى تعبر عن الجانب «المادى » الملموس من «الحضارة » وأما الجانب المعنوى أو الوجدانى أو الأدبى من الحضارة فهو «الثقافة » بمعناها الضيق . ومن هنا فقد لجأنا إلى اصطلاح «الجغرافيا الحضارية على أنها تشمل المدنية والثقافة معا .

وأما الركن الرابع من أركان نظريتنا فى «الجغرافيا الحضارية » فإنه فى واقع الأمر امتداد للركن الثالث : وهو الذى يجعل هذا الفرع من أفرع الجغرافيا العامة على اتصال ببعض أفرع الجغرافيا الأخرى التى جعلت لهذه الدراسة قيمة « نفعية » وجعلتها علما يخدم الحياة كما تخدمها الجغرافيا « الاقتصادية » أو الجغرافيا « السياسية » أو الجغرافيا

«الاجتماعية » أو جغرافيا « السلالات والقوى البشرية » فى اتصالها جيدًا بالتاريخ البشرى وتفسير فلسفة التاريخ . ومعنى هذا أن الجغرافيا الحضارية ضرب من ضروب تسخير الفكر الجغرافى فى خدمة المجتمع بل خدمة « الحياة » بمفهومها الأوسع الأعم . وبهذا المعنى فإن الجغرافيا الحضارية تمتد وتقع فى مستوى « المكان » ومستوى « الزمان » فى آن واحد ، فهى تعيننا على فهم الحياة المعاصرة والارتفاع بها من جهة ! وهى تعيننا على فهم فلسفة « التاريخ » سواء فى الماضى أو بالنسبة « للمستقبل » ، حين تحاول أن تستشف مستقبل شعب من الشعوب أو أمة من الأمم وهى بهذا المنحى الأخير من الدراسة تعين فى دراسة « المستقبليات » بكل العوامل التى تؤثر فيها .

ولقد طبق صاحبكم هذا المفهوم الواسع فى دراساته للجغرافيا الحضارية وتطبيقاتها لفهم الماضى من جهة ، واستشفاف المستقبل من جهة أخرى ، بل إنه وسع مجالى الأسلوب الجغرافى الحضارى فى عمله المتصل والمتنوع خلال الجيل الأخير كله ، فهو قد خرج بالجغرافيا الحضارية ليطبق أسلوبها فى مجال التربية والتعليم حين انتدب إلى وزارة التربية والتعليم لمدة خمس سنوات وصار وكيلا لها (أو قائما بعمل الوكيل المساعد ثم الوكيل الأول لفترة) وجعل التعليم والمعرفة مسخرين فى « خدمة المجتمع » . ثم انتقل مديرًا منشئا لجامعة أسيوط وانتقل بالخدمات التعليمية الجامعية من القاهرة إلى صعيد مصر الذى لم يعرف أى لون من ألوان هذا التعليم من قبل ، وأصبح التعليم الجامعى فى أسلوبه وسيلة لنشر « عدالة التوزيع » فى نصف أرض مصر المحروسة لأجيال طويلة ، وربط هذا التعليم وبحوثه بتقدم حياة المجتمع وتحقيق «التنمية » . ثم انتقل بعد ذلك إلى الربط بين العلم والثقافة حين صار وزيرًا للثقافة ، وجعل الدولة كلها تنظر إلى الثقافة على أنها خدمة للجميع وليست خدمة للخاصة من الناس دون سواهم ، بل إنه نظر بأسلوب الجغرافيا الحضارية إلى الثقافة على أنها « صناعة » وتطبيق عملى يشمل الريف قبل المدن ويرتبط بالتنمية المادية إلى جانب التنمية الفكرية أو الوجدانية ، ثم انتقل صاحبكم من مجال العمل « المصرى » إلى مجال العمل « الأدبى » حين تولى إحكام الصلة الثقافية والتعليمية فى اتساع العالم العربى كله . ثم انتقل صاحبكم آخر الأمر من مجال العمل العربى القومى إلى مجال العمل الدولى على نطاق جامعة الدول العربية أول الأمر ثم الأمم المتحدة وبعض وكالاتها المتخصصة (لاسيما

اليونسكو) من جهة أخرى ، فجعل من التربية الجغرافية الحضارية ديدنا له يدعو إلى أن تكون المعرفة (والعلم) فى خدمة المجتمع أى أن يكون لأسلوب الدراسة التى يدعو صاحبكم إليها قيمة « نفعية » وأن تكون « التنمية » غاية كل علم وتعليم ، بل والغاية النهائية لكل بحث علمى . ولقد انتخب صاحبكم من الدول العربية ليكون رئيسًا للجنة الشئون الاجتماعية للجامعة العربية واستمر الانتخاب متجددًا حوالى العشرين عاما عقد فيها نحو عشرين مؤتمرًا لخبراء الشئون الاجتماعية ووزرائها فى البلاد العربية ، وكان المؤتمر ينعقد ويصدر تقريره القيم فى القاهرة أو غيرها من العواصم العربية . كذلك فقد تعاون صاحبكم مع اليونسكو (فى باريس وخارجها) من خلال طائفة من المؤتمرات واللجان وكان يشغل مركز الأمين العام للشعبة المصرية لليونسكو خلال عدد من السنين ، وكان فى ذلك عاملاً فى ربط العمل العربى بعمل اليونسكو وبعض منظمات الأمم المتحدة الأخرى ، حتى عين بعد خروجه من الوزارة وفى أول يناير من عام ١٩٦٨ مديرًا للمركز الديمغرافى بالقاهرة وهو الذى أنشأته الأمم المتحدة قبل ذلك بخمس سنوات ولكنه بقى محليا ومقتصرًا على مجموعة صغيرة من الدول العربية حتى تولاه صاحبكم فتحول إلى مركز دراسةوبحوث فى شئون « السكان والتنمية » واتسع نطاق عمله ليشمل ستا وخمسين دولة فى مختلف أقطار العالم النامى (وتشمل أيضًا بلادًا من الدول المتقدمة هى انجلترا وفرنسا واليابان وأمريكا) وعدلت مناهجه فأصبح يمنح الدبلوم العالية والدبلوم الخاصة والماجستير والدكتوراه (متعاونا مع جامعة القاهرة) وأصبحت هيئة التدريس مكونة من كبار الأساتذة والخبراء من نحو عشر دول كما تخرج على يدى صاحبكم فى هذا المعهد الدولى الكبير للبحث والتدريس أكثر من خمسمائة من الخريجين الذين بلغوا أكبر المناصب فى بلادهم وعلى النطاق الدولى من الخدمة .

وأخيرًا نصل إلى الركن الخامس والأخير من أركان دراسة الجغرافيا الحضارية كما استخدمها صاحبكم وصورها خلال السنين الطويلة . وهذا الركن أخلاقى يتمم الجانب العلمى والثقافى من عملنا . . . ألا وهو ركن « الصدق » فى العمل وفى الأداء العلمى والثقافى جميعًا ، لاسيما إذا كان العمل يمس الجانب الإنسانى من العلاقات الدولية بين الأمم والشعوب ، وبين العلماء الدوليين الذين يستهدفون التعاون الدولى بل

والإنسانى بين هؤلاء العلماء وشعوبهم . . . تعاونًا ينتهى آخر الأمر بأن يستهدف بناء «السلام» الدولى بين الأمم والشعوب .

والواقع أن هذا « الصدق » كان أساسًا من الأسس التى درج عليها صاحبكم منذ نشأته الأولى . وكان والده صاحب الفضل الأول فى ذلك ، فقد علم أبناءه « الصدق » فى القول والعمل والسلوك . ولم يكن يكره شيئًا كما يكره الخروج على حدود « الصدق المطلق » ، حتى إنه كان يكره أشد الكره حتى مجرد « التستر » على الحقيقة أو «إنكارها» . . . وتلك كلها شيم لا يمكن أن يتعلمها الفرد إلاإذا شب عليها منذ نعومة طفولته . ولعل صاحبكم أن يكون قد عرف عنه هذا الأسلوب الصادق مع النفس ومع الناس . . . . معرفة منعكسة من صدقه مع الله سبحانه ، كذلك فإنه قد طبقه فى أسلوب العمل الجغرافى الحضارى خلال حياته التعليمية كلها . . . فى المدارس وفى الجامعات . . . وفى الداخل والخارج . . . على النطاق الوطنى والنطاق العربى القومى، ثم النطاق العالمى آخر الأمر . . . بل لعل هذا الصدق كان الميسم الأساسى لمدرسته العلمية بل ولسيرته كلها فى حياة عاملة ممتدة بحمد الله .

١٢ ـ نماذج من العمل فى بناء الوحدة الثقافية العربية

أولا : فى مجال الجامعات والمعاهد والعمل الجامعى :

ذلك جانب من السيرة الذاتية لعربى من أهل الفكر والثقافة فى مصر ، وقد حاولنا فيه أن نعرض بعض مراحل تلك السيرة والأدوار التى مر بها تكوين صاحبكم كواحد من الناشئة فى أرض وادى النيل الأدنى ، حاول والده أن يستمسك له بأصول ثقافته العربية المصرية الأصيلة وأن يتدرج بها على سلم المعرفة المصرية العربية الإسلامية . ثم حاول صاحب السيرة أن يبنى تكوينه الفكرى والعلمى والثقافى فى مراحل نموه وتكوينه الذاتى فى مجال المعرفة العامة ثم المعرفة العلمية التى شاء لها الله أن ترتبط بعلم الجغرافيا خلال تطوره فى السنوات الأربعين الماضية حتى أصبح هذا الفرع من العلم لونا من المعرفة الحديثة التى تضع نفسها فى خدمة الحياة وخدمة المجتمع ، بعد أن كانت لونا من الترف المعرفى لا يكاد ينفع إلا صاحبه . ولقد مهد هذا الاتجاه الجديد للجغرافيا لأن يصبح صاحبكم واحدًا ممن سخروا علمهم ومعرفتهم فى خدمة الحياة القومية المصرية

والعربية فى طول الوطن العربى وعرضه على مدى مسار التاريخ الحديث والمعاصر فى هذا الوطن الكبير فى قلب العالم القديم .

وقد حان الحين قبل أن نمضى فى هذا القطاع من السيرة الذاتية أن نشير إلى بعض النماذج المختارة من مسار خدمة صاحبكم الذاتية للفكر والثقافة العربية خارج حدود أرض الكنانة الطبيعية (*) ، وإلى المجال العربى العام فى شرق الوطن العربى وغربه . . . وهو المجال الذى ألمحنا إلى بعض ميادين الخدمة الثقافية فيه خلال ما سبق من فصول هذا الكتاب . ولقد ذكرنا من قبل أن صاحبكم بدأ يلتمس سبيله إلى تعمق دراسة الحياة العربية والتاريخ العربى والأدب والفكر العربى أيام دراساته الأولى فى كليةالآداب من الجامعة المصرية ، فأخذ عن بعض أساتذته المصريين الكبار ومنهم لطفى السيد وطه حسين ومنصور فهمى ومصطفى عامر ومحمد عوض وأحمد أمين وغيرهم . . . إلى جانب ما أخذه عن بعض الأساتذة الأجانب الزائرين ممن كان لهم شىء من الاتصال بدراسات الاستشراق والعروبة ، لاسيما أولئك الذين عنوا بتاريخ الأمة العربية قبل الإسلام وخلال بعض العهد الإسلامى . وقد أرسب ذلك فى نفس صاحبكم اهتمامًا خاصًا بأصول الحياة العربية القديمة والفكر العربى الذى أنبنت عليه معالم الحياة والحضارة العربية فى العهد الإسلامى اللاحق ، وبقى أثره فى حياة العرب حتى عهدهم الحديث والمعاصر .

وعندما انتقل صاحب السيرة من القاهرة إلى دراسات البعثة العلمية فى أوربا ، وذلك فى الفترة من منتصف ١٩٣٠ وحتى آخر ١٩٣٥ ، خرج ببعض جذور ثقافته العربية المصرية إلى غرب أوربا ووسطها ، فأحتك بالثقافة اللاتينية والفرنسية والأنجلو سكسونية وجانب من الحضارة الجرمانية واتجه فى بحوثه إلى أن تبدأ بدراسة الثقافة العربية القديمة والوسيطة بصفة عامة ، قبل أن ينتقل إلى الثقافة المصرية العتيقة وعصر ما قبل التاريخ من جهة ، ثم الثقافة المصرية العربية والتاريخية من جهة أخرى . وكان

(*) أما فى مصر ذاتها فقد اتسع عمل صاحبكم ليشمل جامعات مصر كلها . وقد جاء تفصيل بعض ذلك فى الفصل الخاص بشجرة الجامعة فى مصر من هذا الكتاب ويهمنا أن نشير من ذلك إلى جامعة أسيوط التى أنشأها صاحبكم إنشاء ثم إلى جامعة الأزهر التى أعد قانون إعادة تنظيمها (القانون المصرى رقم ١٠٣ لسنة ١٩٦١) وهى جامعة للعالم الإسلامى كله ونالت قصتها عناية خاصة فى الفصل المشار إليه .

هذا التتابع والترابط بين العروبة العامة والمصرية المتخصصة أساسًا طيبا لما تطور إلى اهتمامه بعد ذلك من أصول الحضارةالقديمة إلى بعض تطبيقات الحضارة الحديثة والمعاصرة فى كل من العالم العربى ومصر بموقعها الحى فى قلب العالم القديم من جهة ، وارتباطاتها بحياة العالم الحديث والمعاصر من جهة أخرى .

وعاد صاحبكم فى أول عام ١٩٣٦ إلى مصر ولكنه لم يلبث أن وظّف جائزة مالية كان قد حصل عليها من جامعة مانشستر (جائزة لانجتون التى أشرنا إليها فى حينه) ومنحة إضافية مماثلة قدمها له ورشحه لها أستاذه لطفى السيد رأس الجامعة المصرية إذ ذاك (جامعة القاهرة فيما بعد) فقاد بعثة علمية مصرية إلى اليمن وحضرموت ، ورجع بما حصل عليه بالخارج من خبرة علمية ليقود هذه البعثة الدراسية الميدانية لمدة سبعة أشهر من عام ١٩٣٦ . وسار على قدميه أو على ظهور البغال والجمال أكثر من ألف وخمسمائة كيلو متر فى فيافى تلك البلاد وفوق جبالها وهضابها العالية . وأدخل ذلك صاحبكم فى احتكاك مباشر بالحياة العربية فى البادية القديمة وفى مهد من مهاد الحضارة العربية القديمة . وكان لذلك كله أثره الباقى فى قرارة نفس صاحب الرحلة ومسئولها الأول . . . بما فى ذلك من اتصال مباشر بالحياة والفكر العربى فى بادية عريقة من بوادى بلاد العرب ذات التاريخ المجيد (*) .

وعاد صاحب هذه الرحلة البعيدة إلى كلية الآداب بالجامعة المصرية (جامعة القاهرة) حيث شغل أحد مناصب هيئة التدريس . وأتاح ذلك لصاحب السيرة أن يكون مع طائفة متكاثرة من أبناء الأمة العربية ومن أقطارها الآسيوية والأفريقية ممن جلسوا إليه فى قاعة دروس الجغرافيا العامة . واستمر جلوسهم عدة سنوات امتدت إلى جامعة الإسكندرية بعد عام ١٩٤٢ ومعهم طائفة أكثر منهم عددًا من أبناء مصر العربية . ولم يلبث صاحبكم منذ عام ١٩٣٨ أن عرض مع تلاميذه درسًا خاصًا أسماه إذ ذاك « بالقومية العربية » . وكانت تلك أول مناسبة تذكر فيها هذه التسمية بنصها وتطلق على أحد المقررات العامةوالرسمية فى كلية الآداب من الجامعة المصرية . ونذكر

(*) انظر عن هذه الرحلة بصفة خاصة تقريرها الذى كتبه صاحبكم ونشره فى حينه فى مجلة كلية الآداب بالجامعة المصرية عام ١٩٣٨ ثم أعاد نشره فى كتابه « أرض العروبة » . القاهرة ، ١٩٩٢ . الفصل ١٨ ، صفحات ٣٧١ـ٤٠٢ .

أنه فى ذلك الوقت كانت مصر قد حصلت على استقلالها الفعلى فى معاهدة ١٩٣٦ ولكن السفارة البريطانية (دار المندوب السامى البريطانى سابقًا) كانت تراقب عن كثب ما يجرى فى الجامعة المصرية من دروس وآراء تتصل بالسياسة المصرية الوطنية ، فكتب السفير البريطانى (اللورد كيلّرن فى ذلك الوقت) إلى رئيس الوزارة المصرية إذ ذاك (مصطفى النحاس باشا) يسترعى نظره إلى أن شاباً فى هيئة التدريس بكلية الآداب يتحدث عن « القومية العربية » وحركة « الوحدة العربية » أمام تلاميذه من العرب والمصريين ويلقنهم بعض ما يثير أفكارهم ويحرضهم ضد التدخل الأجنبى فى شئون مصر وصلاتها بالعالم العربى (الذى لم يكن أغلبه قد حصل على استقلاله بعد فى تلك الأيام) ، وأن فريقًا من تلاميذ ذلك المحاضر فى كلية الآداب هم من شباب الأمة العربية من بلاد مثل سورية والعراق وبعض بلدان شمال إفريقية . وأن هذه الدروس إذا استمرت فسيكون لها أثرها فى الفكر السياسى لدى الشباب العربى ، ليس فقط من البلاد المذكورة وإنما من غيرها من البلدان العربية فى قابل الأيام . وأحال رئيس الوزراء مذكرة السفارة أو فحواها إلى وزير المعارف المصرى إذ ذاك (أحمد نجيب الهلالى) الذى لم يفعل أكثر من إحالة الأمر إلى عميد كلية الآداب (طه حسين) الذى لم يفعل من جانبه أكثر من أن استدعى صاحبكم وسأله عن حقيقة الأمر ، فكان رد صاحبكم أنه لم يفعل أكثر مما علّمه أستاذه طه حسين حين كان يحضر بعض دروسه . وزاد صاحبكم على ذلك أن طه حسين كان أول من نشّأه على « حرية الرأى » ولقنه دروسه الأولى فيها . فضحك الأستاذ العميد وكاد أن يقهقه قهقهة ساخرة عرفناها عنه فى مثل هذه المواقف . ولم يزد أن نصح بأن يستمر المحاضر على طريقته فى مثل هذه الدروس ولكن بشىء من الرفق والحرص فى عدم الإثارة ، مما قد يثير عليه وعلى الكلية مزيدًا من التدخل من جانب أهل الشر الاستعمارى ! وهكذا مرت قصة دخول قضية « القومية العربية » وسياسة « الوحدة العربية » كما أثارها صاحبكم لأول مرة فى تاريخ التدريس الجامعى المصرى ، على نحو جعل منها ما يشبه « الإرهاصة » ، مما سينتهى إليه أمر القومية العربية فيما بعد بين أهل الفكر وأهل العلم وأهل السياسة الوطنية فى أرض العروبة .

ومضى الوقت وتخرج على يد صاحب السيرة نفر متكاثر من أبناء الأمة العربية بمختلف أقطارها فى الشرق والغرب والجنوب ، وانتشروا بدورهم يبثون هذا الفكر

العربى الجديدة ويقيمون من أنفسهم سندًا له وحراسًا ودعاة ينشرون دعوته مدوية فى كل مكان .

ودارت الأيام والتقى الأستاذ المحاضر ببعض تلاميذه الذين يذكر منهم تلميذه الدكتور سامى الدروبى (سورية) ثم بعض زملائه من دعاة القومية العربية ومنهم الدكتور عبد الرحمن البزاز (العراق) الذى وضع كتابه عن « القومية العربية » وقام صاحبكم بكتابة مقدمته ذاكرًا أن القومية العربية أصبحت « عقيدة وحركة » فى الوقت ذاته .

ودارت الأيام مرة أخرى وانطلق صاحبكم إلى نقل رسالته إلى عالم الجامعات فى البلاد العربية وأخذت بعض البلدان العربية تدعوه (بعد أن أنشأ جامعة أسيوط ابتداء من ١٩٥٥) إلى أن يشارك فى توجيه إقامة الجامعات فى بعض أقطار العروبة لبناء شباب الأمة العربية والقومية العربية . وكانت العراق أسبق من غيرها فى بناء واحدة من تلك الجامعات وطلب إلى صاحبكم أن يعاون فى إنشاء جامعة بغداد وتكوينها ، فدعاه زميله الدكتور فاضل الجمال لزيارة بغداد لهذا الغرض عام ١٩٥٤ ولكن الأمر لم يتحقق ، ثم دعته الثورة العراقية فى عام ١٩٥٨ لمعاودة الكرة فتوجه إلى بغداد بعد خمسة عشر يوما من ثورة عبد الكريم قاسم وحرر مسودة قانون الجامعة . وجاء فى المادة الثانية من المسودة نص جديد من ثلاث كلمات هو « الجامعة حرم آمن » . ولكن رجال تلك الثورة لم يلونوا (فيما ظهر بعد ذلك) مخلصين فى طلبهم المشورة من صاحبكم . فلم تمض أشهر قليلة على إقرار القانون حتى كان أساتذة جامعة بغداد « يُسحلون » على ظهورهم فى « الحرم الآمن » لتلك الجامعة مع الأسف الشديد !

وجاء الدور بعد ذلك على جامعة بنغازى فى ليبيا وكان ذلك فى عام ١٩٥٩ وعاون صاحبكم فى إنشاء كلية الآداب بتلك الجامعة وكانت فى قصر « الجنرال جراسيانى » حاكم ليبيا الإيطالى السابق . وعاون فى اختيار بعض أعضاء هيئة التدريس ثم فى اختبار الطلاب وتقويمهم فى نهاية سنتهم الدراسية الأولى حين أعاد توجيه الدراسة ومقرراتها . . . ثم تابع هذا العمل بعد أن وسعت الثورةالليبية عملها بعد بضع سنين .

ثم جاء دور جامعة الكويت فى عام ١٩٦١ . وكان صاحبكم قد اتصل بدولة

الكويت قبل ذلك بنحو عشر سنين أو أكثر لاختيار المدرسين المصريين والمساهمة فى رسم خطط التعليم وافتتاح عدد من المدارس الكويتية الجديدة (كما سيجىء ذكره بعد قليل) وفى عام ١٩٦١ اختارت حكومة الكويت ثلاثة من الخبراء الجامعيين كان صاحبكم أحدهم ، فرسمنا سياسة إنشاء الجامعة الجديدة وكان لصاحبكم رأيه الذى رأى المسئولون إذ ذاك أن يرجحوه على غيره ، والذى استند إلى تجربته فى إنشاء جامعة أسيوط فى مصر قبل ذلك بنحو ست سنوات .

ثم جاء دور المساهمة فى إعادة تنظيم بعض الجامعات السعودية لاسيما فى الرياض ودعى صاحبكم مع عدد من زملائه رؤساء الجامعات المصرية لزيارة الرياض فى عام ١٩٦٤ ، وأبدى رأيه فى إعادة تنظيم الجامعة الجديدة هناك . ويذكر صاحبكم أنه كان من بين الأمراء الكبار والمهتمين بالتعليم والجامعة هناك فى ذلك الوقت المرحوم الأمير عبد الرحمن الذى يبدو أنه تأثر بما استمع إليه من آراء صاحب هذه السيرة ، وأعرب عن رأيه فى أن صاحبكم قد يكون من أفضل من يمكن الإفادة منهم فى مرحلة إنشاء الجامعات بالسعودية . ولكن صاحبكم كان مرتبطا أشد الارتباط بجامعة أسيوط ، التى لم تكن قد اكتملت بعد فاعتذر شاكرًا ومقدرًا .

وأخيرًا جاء دور جامعة بيروت العربية حيث طلبت جمعية المعاهد الإسلامية التى كان صاحبكم قد عاونها قبل ذلك بسنوات طويلة فى تزويد مدارسها بالمدرسين المصريين كما سنرى بعد قليل . . . فطلبت الجمعية من وزارة التربية والتعليم المصرية أن تنتدبه مع زميل له للمشورة فى شأن إنشاء تلك الجامعة ، وربطها بجامعة الإسكندرية ضمانا لحسن سيرها فى العمل بين الجامعات الأجنبية الأخرى بلبنان .

وبالإضافة إلى تلك الجامعات فقد عاون صاحبكم ، ولو بالمشورة الطارئة فى قيام بعض الجامعات الأخرى بالخليج والسعودية واليمن وغيرها . ولكن الحديث عن الجامعات لا يكتمل دون الحديث عن المعاهد العلمية والثقافية التى شارك فى إنشائها بل وإنشأ بعضها من نقطة الصفر . وبعضها معاهد وطنية أو قومية ، وبعضها الآخر ذو صفة دولية واسعة النطاق . وكان أول تلك المعاهد هو « المعهد المصرى للثقافة » الذى أنشأه فى لندن عام ١٩٤٣ وجاء إنشاؤه ليكون مناظرًا للمعاهد التى أنشأها

المجلس البريطانى فى القاهرة وبعض مراكز الفكر فى العالم العربى وخارجه على نطاق عالمى . وكانت دول أوربا قد عمدت إلى إنشاء مراكز للفكر والثقافة خارج تلك القارة فى وقت لم تكن هيئة اليونسكو العالمية قد ظهرت إلى الوجود بعد ، وكانت مقتضيات الحرب العالمية تستلزم أن تقوم كل دولة بالتعريف بحياتها وفكرها فى العالم على أوسع نطاق سعيًا وراء ما كانت بعض الدول السابقة فى مجال التحضر والثقافة قد قامت به من قبل ، ومنها فرنسا بالذات . فأنشأت بريطانيا ما عرف باسم « المجلس البريطانى» الذى سعى خلال الحرب فى إنشاء مجموعة من المعاهد الثقافية خارج بريطانيا . وكان نصيب مصر ظاهرًا لأنها كانت الدولة الأساسية التى نالت استقلالها فى العالم العربى وأصبحت مركزًا للفكر والثقافة العالمية . وقد رأت مصر أن تقابل ذلك بإنشاء معهد مصرى للثقافة فى لندن . واختير صاحبكم لينشئ ذلك المعهد وليرسى قواعد التعريف بمصر المعاصرة فى فكرها وثقافتها . ورغم ظروف الحرب القاسية فقد سافر مدير المركز المصرى المعين ـ ومعه زوجته الشابة ووليده الرضيع بأول قافلة للسفر تعبر البحر المتوسط من الإسكندرية وابحرت ضمن مجموعة من السفن ـ تجمعت على طول الطريق فى البحر لتبلغ الثلاثين سفينة ـ ثم تسافر عبر المحيط الأطلنطى إلى إحدى موانئ انجلترا . وكانت الرحلة غير مأمونة مع وجود خطر « الغواصات » المعادية (غواصات « المحور » المعادى لطريق مواصلات « الحلفاء » كما كان الاصطلاح خلال الحرب العالمية الثانية) وقد قضت القافلة نحو شهر كامل لتصل من الإسكندرية إلى ميناء لفربول فى انجلترا ، فى طريق متعرج ليتفادى الغواصات المعادية ، فوصلنا إلى شواطئ أمريكا الشمالية قبالة كندا ثم سرنا شرقا حتى بلغنا شمال إيرلنده ثم ميناء لفربول بعيدًا عن مجال الغواصات الخطيرة وقد أصبح عدد سفن القافلة تسعة وعشرين ، لأن إحداها تعطلت فى الطريق ولم نستطع أن نعرف شيئًا عن مصيرها .

وكان صاحبكم قد حمل معه من مصر مكتبة تبلغ ١٢,٠٠٠ اثنى عشر ألفاً من المجلدات عن مصر والعالم العربى وحياتها ومعالم ثقافتها . واستطاع أن يشترى بيتا كبيرًا من بيوت أحد أغنياء بريطانيا الذين فرضت عليهم ظروف الحرب أن يهجروا العاصمة البريطانية ويتركوا بيوتهم للإيجار أو البيع . وكان المنزل ضخمًا ومكونًا من أربعة طوابق ويقع فى حى فى قلب العاصمة . وتم افتتاح المركز الذى أخذ يؤمه الباحثون

من بريطانيين ومصريين وعرب (طلاب البعثات العلمية المصرية والعربية) ، بل لم يلبث المعهد أن أصبح منتدى لكل الساعين إلى التعرف على الثقافة المصرية والحياة المصرية والعربية ودور مصر فى مجال الثقافتين المصرية والعربية بعامة ، بما فى ذلك تعليم اللغة العربية لكل الساعين إلى تعلمها .

وفى هذه الأثناء اتصل صاحبكم بعدد من الأساتذة والعلماء اللاجئين إلى انجلترا ولندن من أقطار أوربا ودول الحلفاء بها . . . فتدارس معهم مشروع فكرة إنشاء هيئة للثقافة العالمية هى التى أصبحت فيما بعد (وابتداء من عام ١٩٤٥) هى هيئة اليونسكو التى نعرفها الآن ، وبذلك كانت مصر من أوائل الدول التى فكر واحد من أبنائها فى موضوع إنشاء تلك الهيئة العالمية . وشاء ربك أن يتصل صاحبكم اتصالاً وثيقًا بأعمال تلك الهيئة بعد أن تم إنشاؤها فى ذلك العام (١٩٤٥) وأصبحت باريس مقرًا لها ، بل إن صاحبكم أصبح المسئول المصرى عن صلاتنا بتلك الهيئة . فكان له دوره فى إنشاء ثانى مركز للتربية الأساسية فى سرس الليان (بالمنوفية) عام ١٩٥١ حين كان المعاون لأستاذه طه حسين فى مؤتمر اليونسكو الذى انعقد بباريس عام ١٩٥١ .

ومن المراكز الثقافية الأولى التى أنشأها صاحب هذه السيرة معهد مدريد للثقافة الإسلامية . وقد كان صاحبكم مديرًا عامًا للثقافة فى مصر ، فعهدت إليه الدولة فى إنشاء المركز الإسلامى فى مدريد ـ غير بعيد عن أرض الأندلس الإسلامية ـ وجاء المعهد إحياء لصلات العروبة والإسلام والشرق العربى بعالم الأندلس واسبانيا العهد الوسيط . وقد أقام صاحبكم بمدريد لمدة شهر كامل عام ١٩٥١ واستطاع أن يجند طائفة من معاونيه الشبان لإنشاء مكتبة بدأت بأربعة آلاف مجلد عن الثقافة الإسلامية ثم اتسعت الآن لتكون مقرًا لطائفة من أعضاء البعثات المصرية الذين التحقوا بالمعهد وعادوا بعد ذلك تباعا إلى مصر والبلاد العربية وشغل نفر منهم بعض مراكز الثقافة العليا فى البلاد .

وآخر مراكز البحوث العلمية التى تولى رعايتها صاحب هذه السيرة هو « المركز الديمغرافى بالقاهرة » . وهو مركز أنشأته الأمم المتحدة (قسم السكان) بمدينة القاهرة ليكون مركزًا للتدريب ودراسات السكان . وكان إنشاؤه فى عام ١٩٦٣ وتولاه زميلنا

المرحوم الدكتور عبد المنعم الشافعى أستاذ الإحصاء السابق بجامعة القاهرة ، وكان مجال عمله مقتصرًا على مصر وثمانى دول عربية وغانا فى إفريقية الغربية . وحدث فى عام ١٩٦٨ أن قررت الأمم المتحدة تغيير طبيعة العمل تغييرًا جذريًا ليؤدى مهمة مطورة وموسعة ومعمقة ، فتعدل اسم المركز (بناء على اقتراح صاحبكم بعد أن تولى المركز فى أول يناير ١٩٦٨) مديرًا تنفيذيًا له وكان « المركز الديمغرافى لدول شمال إفريقية» فعدل إلى « المركز الديمغرافى بالقاهرة » وأصبح مركزًا يجمع بين مختلف الأقاليم فى آسيا وإفريقية بصفة عامة وتمتد دراساته إلى جميع الدول النامية وبعض الدول المتقدمة . حتى بلغ عدد الباحثين فيه بضعة مئات من ست وخمسين دولة نامية ومتقدمة ، وشملت الأولى تسع عشرة دولة عربية واثنتين وثلاثين دولة نامية إفريقية وآسيوية ثم خمس دول متقدمة هى انجلترا وفرنسا والولايات المتحدة الأمريكية واليابان والصين (التى شاركت لأول مرة فى معهد للسكان ترعاه الأمم المتحدة ومصر) وقد تطورت الدراسة فى هذا المعهد فأصبحت تشمل الدبلوم العامة والدبلوم الخاصة والماجستير والدكتوراه (وهذه الأخيرة بالاشتراك مع جامعة القاهرة) . وبلغ عدد المنح التى قدمتها الأمم المتحدة خلال إدارة صاحبكم للمركز نحو ستماية منحة . وأخرج المعهد عشرة مجلدات ضخمة فى بحوث السكان ووضع المعهد برنامجًا ضخمًا لعمل الأمم المتحدة فى مجال الدراسات التى تجمع بين السكان والتنمية البشرية والاقتصادية . وشغل خريجو المعهد مناصب شئون السكان والتنمية فى بلادهم ، وفى عدد من المنظمات الدولية فى كثير من جهات العالم . كذلك فقد بلغ عدد الباحثين على مدى ١٣ عامًا أدار فيها صاحبكم شئون هذا المعهد بضع عشرات من الباحثين والأساتذة من اثنتى عشرة دولة . كما عقد عشرة مؤتمرات دولية لهذه الدراسات .

إشارة خاصة إلى جامعات القاهرة والإسكندرية وأسيوط وجامعة الأزهر :

ولكن صاحبكم لا يستطيع أن يترك الحديث عن الجامعات والمعاهد دون أن يشير إلى جامعات القاهرة والإسكندرية وأسيوط وجامعة الأزهر (فى صورتها الجديدة بعد عام ١٩٦١) وعن ملابسات اتصاله بالعمل فى كل منها ـ وكيف دخل إلى كل منها وظروف عمله بها . وقد جاء الحديث عن كل منها فى الفصل الذى كتبناه عن «شجرة

الجامعة فى مصر » . ولكن حديث السيرة لابد أن يعرض إلى بعض الملابسات والظروف الخاصة التى ارتبطت بعملى فى كل منها . ومن ذلك مثلاً أن جامعة القاهرة كانت هى الجامعة الأم . وعندما نظمت تلك الجامعة كجامعة حكومية فى عام ١٩٢٥ دخل إليها صاحب السيرة كطالب مستجد ، جاوزت سنه السادسة عشرة ببضعة أشهر قليلة . وهكذا بدأ صلته بالجامعة مبكرًا . وشاء الله أن يتصل عمله بالجامعة الأم وغيرها سنوات امتدت إلى أن جاوز سن الثمانين من عمره وحياته العاملة ، لم ينقطع عن الجامعة إلا انقطاعًا جزئيًا وخلال خمس سنوات قضاها وكيلاً لوزارة التربية والتعليم ، حيث أثرى صلته وتجاربه مع التربية والتعليم العام فى مصر ، متعاونا مع وزارات التعليم فى البلاد العربية كلها . ولكن معظم عمله إذ ذاك انصب على الجانبين العلمى والبحثى بصفة خاصة ، وركز بحوثه ودراساته على مصر والعالم العربى ، وكوّن طائفة كبيرة (تبلغ بضعة عشر ألفا من الطلاب والطالبات) من مصر والبلاد العربية وغيرها ممن وفدوا إلى الجامعات المصرية من البلاد النامية فى إفريقية وآسيا . وقد اتبع فى تعليمه للجغرافيا أسلوبا خاصا اختلف عن أساليب غيره من الأقران والزملاء . كما قام بدور خاص فى « تعريب » مادة الجغرافيا والعلوم المتصلة بها ، وسافر إلى المؤتمرات والاجتماعات الدولية وشارك فيها ، بما اعتبره الأجانب خير تمثيل لمصر والأمة العربية إذ ذاك . كذلك فإنه ربط الجغرافيا بالقومية العربية وشئون العرب السياسية والاقتصادية التى تمس حياتهم المعاصرة والجارية ، مما جعل جامعة القاهرة وكلية الآداب منها بصفة خاصة مقرًا لمثل هذه الدراسات السياسية والقومية ، على نحو أثرى الحياة العربية المعاصرة وأبرز دور العالم العربى فى قلب الحياة الدولية المعاصرة .

كذلك فإن عملى بكلية الآداب امتد إلى كليات أخرى ، إما بالتعاون كما حدث مع كلية العلوم التى كان صاحب السيرة قد شارك فى بعض دراساته الأولى ، ومنها علم الجيولوجيا الذى درسه مع أحد أساتذتها القدامى (وهو المرحوم الدكتور حسن صادق). كما إنه تعاون معها فى رحلة علمية ودراسات ميدانية قادها ونظمها إلى بلاد اليمن وحضرموت خلال سبعة أشهر من عام ١٩٣٦ . ثم إنه بالإضافة إلى ذلك أدخل دراسة الجغرافيا الحديثة عن بلاد العرب إلى كلية دار العلوم (فى مصر) لعدد من السنين، حين تخرجت على يديه طائفة من معلمى اللغة العربية العارفين بالجغرافيا

العربية وجغرافيا العالم العربى ، وهم الذين يتخصصون فى دراسة اللغة العربية للطلاب فى مدارس مصر والبلدان العربية المجاورة .

وأما عن جامعة الإسكندرية فقد انتدب صاحبكم إليها أثناء عمله مدرسًا وأستاذًا مساعدًا فى كلية الآداب بالقاهرة فقد قررت جامعة القاهرة أن تبدأ فرعًا للآداب بالإسكندرية فى عام ١٩٣٨ وكلف صاحبكم بإنشاء الدراسات الجغرافية هناك والقيام بها مسافرًا من القاهرة مرة كل أسبوع . وكان السفر فى ذلك الوقت لا يعامل على أنه انتداب تصرف عنه مكافأة وإنما هو ابتداء للعمل الأصلى فى كلية الآداب الأم (بالقاهرة) مما ترتب عليه أن بلغ عدد محاضرات الأسبوع بالقاهرة والإسكندرية زهاء ست عشرة محاضرة بخلاف قاعات البحث ووقت السفر . وكان أعضاء هيئة التدريس بالجامعة إذ ذاك لا يعرفون فيه شيئًا اسمه « الأجر الإضافى » . وتلك هى الروح التى كانت سائدة فى ذلك العصر الذى كان عمل المدرس أوالمحاضر فى الجامعة أو الكلية عملاً متكاملاً يؤدى « حسبة » لوجه الجامعة ، وهى الروح التى افتقدناها فى أعمالنا الجامعية فى الحقبة الأخيرة ! وقد استمر صاحبكم فى التدريس الإضافى بالإسكندرية أربع سنوات حتى افتتحت جامعة الإسكندرية فى خريف عام ١٩٤٢ . وهنا رغب صاحبكم فى أن ينتقل إلى الجامعة الجديدة ليبنى على ما بدأه من قبل . ويذكر أنه كان قد رقى قبل ذلك إلى وظيفة أستاذ مساعد بالقاهرة ، ولكنه حين قرر أن ينتقل إلى جامعة الإسكندرية لم يشأ أن يقال عنه إنه ترك الجامعة الأم « ليرقى » فى الجامعة الجديدة ويشغل بها وظيفة أستاذ (وكان ذلك ممكنا بحسب نظام الوظائف إذ ذاك) فذهب صاحبكم ليقابل أستاذه طه حسين الذى كان يعمل مستشارًا لوزارة المعارف (إذ ذاك) وكان مكلفًا بالإشراف على إنشاء جامعة الإسكندرية . فذكر لأستاذه أنه يرغب فى النقل على أساسين أولهما « ألا » يرقى (للمعنى الذى أشرت إليه الآن) وأن يكتفى بأن يعين «رئيسًا » لقسم الجغرافيا الذى ينشأ فى كلية الآداب بالإسكندرية ! وهنا ضحك طه حسين (وأذكر أنه قهقه كعادته) ذاكرًا أن زميلاً لى كان أستاذًا مساعدًا بكلية الحقوق بالقاهرة ، بل كان يشغل مثلى وظيفة أستاذ مساعد بأقدمية من التاريخ نفسه ، ولكنه اشترط لنقله أن يرقى فورًا إلى وظيفة أستاذ فى كليةالحقوق الجديدة ! ومع ذلك أصررت على موقفى فسبقنى الزميل فى الدرجة . وإننى رغم ذلك لا أزال أذكر الزميل بكل الخير واترحم على ذكراه . وقد

بقيت بجامعة الإسكندرية حتى نقلت منها مديرًا عامًا للثقافة بوزارة المعارف فى أكتوبر من عام ١٩٥٠ (ونقلت إذ ذاك بدرجتى المالية ذاتها !) .

وأما عن جامعة أسيوط فقد جاء حديثى عنها مفصلاً فى الفصل الخاص « بشجرة الجامعة فى مصر » ولكننى اكتفى بأن أذكر قصة تعيينى مديرًا (رئيسًا) لها فى آخر سبتمبر من عام ١٩٥٥ . ذلك أننى كنت إذ ذاك وكيلاً مساعدًا لوزارة التربية والتعليم (فى اسمها الجديد منذ عام ١٩٥٤) وكان بالوزارة أربعة وكلاء مساعدين وكنت أنا أقدمهم ويليني فى الأقدمية أستاذ سابق لى بمدرسة طنطا الثانوية هو المرحوم الأستاذ سيد يوسف ، وكنت قد رقيته من قبل إلى درجة مدير عام لشئون العاملين ثم إلى وظيفة وكيل مساعد للوزارة ، كما كنت على الدوام من أقرب الناس إليه ، وكانت له ظروف خاصة تربطه بصفة النسب مع رئيس الدولة والوزارة إذ ذاك . ومع ذلك فإن الذى دفعنى فى ذلك الوقت لأن أسعى لأخلى مكانى فى الوزارة لأفتح الطريق أمامه (وهو أستاذى ومعلمى ويكبرنى بنحو خمسة عشر عامًا) ليصبح وكيلاً أول للوزارة ويرأس باقى زملائه فى الوزارة فضلاً عن أنه من رجال التعليم الأصلاء ، وليس « دخيلاً » مثلى أو معارًا من الجامعات إلى الوزارة . . . ولقد كان الدافع الأساسى فى ذلك ـ والله يشهد على ذلك ـ هو أننى كنت من «تلاميذه » وليس مستساغًا لى أن أقف فى طريق ترقيته . ولذلك فقد عرضت على وزير التربية والتعليم إذ ذاك (وكان هو الصديق والزميل الكريم كمال الدين حسين النائب السابق لرئيس الدولة الزعيم جمال عبد الناصر) . . . عرضت عليه أن يعرض موضوع نقلى وإعادتى أستاذًا بجامعة الإسكندرية حتى أتجنب الحرج مع أستاذى ومعلمى . ولكنه عرض أن يعدل طلبى إلى النقل مديرًا لجامعة أسيوط التى كانت الدولة تفكر فى إنشائها . ومع ذلك فقد عرضت عليه موقفى القاطع فى ضرورة إخلاء مركزى تقديرًا لمعلمى ، وإننى حتى إذا قبلت أن يكون نقلى إلى الجامعة الجديدة فى أسيوط فإن لى اشتراطات خاصة أحب أن أعرضها ـ بكل التواضع والتقدير ـ على من بيدهم مقدرات هذه الجامعة الجديدة ، وانتقالى لتولى إنشائها . وقد طلب إلى أن أقدم مذكرة بهذا الشأن لعرضها على رئيس الوزراء ومجلس الوزراء الذى يقر مثل هذه الأمور . وكانت هذه سابقة جديدة فى تقرير مثل هذا الإجراء . . . ولعلها كانت المرة الفريدة حتى ذلك التاريخ أو منذ قيام الثورة على الأقل .

هنا عكف صاحبكم على حصر أفكاره ووضع مذكرة من اثنتى عشرة نقطة كان أهمها :

١ ـ أن تكون الدولة جادة التصميم هذه المرة فى إنشاء الجامعة الجديدة ، بعد أن جرى العمل لعدة سنوات على تقرير هذا الإنشاء بل تعيين اسم من يقوم به أو ينتدب له دون أن يجد القرار سبيله إلى التنفيذ الفعلى . وكذلك أن نسمى الجامعة « جامعة أسيوط » بعد أن اطلقت عليها من قبل أسماء بعض الحكام السابقين لمصر .

٢ ـ أن يأتى إنشاء الجامعة تقديرًا من الدولة لاعتبار إنشائها محققًا لمبدأ المساواة الاجتماعية والثقافية بين مختلف أقاليم مصر وأحقية مواطنيها فى حسن توزيع الخدمات التعليمية بالريف بعد تركزها لحقبة طويلة فى العاصمتين الكبيرتين ، القاهرة والإسكندرية .

٣ ـ أن تحدد فترة محدودة للإعداد لافتتاح الجامعة الجديدة بعد الاتفاق على خطة العمل التى يشرع فورًا فى تنفيذها لهذا الغرض .

٤ ـ أن يكون إنشاء الجامعة فى أسيوط ذاتها ، وليس فى مكان أو مدينة أخرى ، لأن أسيوط هى قلب الصعيد وهى المكان الذى سبقتنا إليه بعثات أمريكا فيما سمى تجاوزا بكلية البنين وكلية البنات الأمريكيتين .

٥ ـ أن تكون الجامعة لأبناء مصر جميعا وأن تشمل البنين والبنات من شباب الصعيد. وتكون مسئولية التغيير الاجتماعى الذى يستتبعه تعليم البنات مسئولية الجامعة والقائمين عليها .

٦ ـ أن تكون الجامعة الجديدة على مستوى الجامعات القائمة من جميع الوجوه ، وأن تستقل بشئونها المالية والإدارية استقلالاً كاملاً وفعليا وعلى مسئولية القائمين بها . وكان هذا أول إقرار لاستقلال الجامعات بشئونها المالية والإدارية .

٧ ـ أن يخضع التعيين فيها والنقل منها لنظامها المستقل فلا يتبع فى جامعة أسيوط ما اتبع بالنسبة لبعض المؤسسات القضائية من تعيين العضو أو الرئيس فى أسيوط ثم ينقل إلى إحدى جامعات مصر الأخرى مرتبة بحسب الأقدمية ، كما يحدث فى محاكم

الاستئناف مثلا فى المنظومة القضائية من النقل من محكمة أسيوط إلى المنصورة ثم طنطا ثم الإسكندرية ثم القاهرة ، وإنما تكون الجامعات كلها على سواء .

٨ ـ أن يوضع نظام خاص لقبول الطلاب فى أسيوط على أساس جغرافى (وكانت هذه أول مرة يطبق فيها نظام القبول الجغرافى للطلاب) فتقبل الجامعة جميع الطلاب ن محافظات الصعيد من المنيا حتى أسوان فى الكليات القائمة بأسيوط . ولا يقبل منهم فى الجامعات الأخرى إلا من لا تكون الكلية التى يرغب فى الالتحاق بها قائمة فى أسيوط . وكان الغرض من ذلك ألا يترك الأمر لاختيار الطلاب فى كل الكليات ، وإلا لنزح الطلاب المتفوقون بالصعيد إلى كليات الشمال ولا يبقى منهم للقبول فى أسيوط إلا أصحاب المجاميع الضعيفة . فإذا ما بقيت أماكن خالية بكليات أسيوط يقبل فيها من يتقدم للجامعة من أبناء محافظات الشمال .

٩ ـ أن تثبت الدولة حسن نيتها مستقبلاً بأن تضمن لأسيوط اعتماد الأموال اللازمة للشروع فورًا فى بناء حرم جامعى مناسب وحديث ، تضمن وزارة المالية رصد الاعتمادات اللازمة له فى الميزانيات المستقبلة ، وأن يتقرر على الفور اعتماد إضافى للبدء فى شراء الأجهزة والكتب للجامعة وكلياتها .

١٠ ـ أن يكون التعيين والنقل بالنسبة لكبار العاملين فى الجامعة وفقًا لنظام الجامعة وبما يتلاءم مع مصلحتها . فلا تكون الجامعة مجرد « قنطرة » يرقى إليها بعض العاملين بالجامعات الأخرى أو يحالون إليها مكافأة لهم أو غضبًا عليهم !

كانت هذه وغيرها شروطًا صادقة وصريحة مما وقع فى نفس مجلس الوزراء ورئيسهم جمال عبد الناصر بالذات . وقد وافق عليها جميع الوزراء بمن فيهم وزير المالية والخزانة (بالنسبة للاستقلال المالى) واعتبر هذا الأمر مقدمة لما طالب به المجلس القومى للتعليم بعد سنوات ، وترتب عليه إقرار الاستقلالين المالى والإدارى لبقية الجامعات فى مصر .

وهكذا جاء إنشاء جامعة أسيوط محققًا للعدالة التاريخية بعد ظلمين ثقافى واجتماعى طالا على أرض الصعيد . بل هكذا جاء افتتاح الجامعة تصحيحًا لوضع قديم وإيذانا بعهد جديد من الخدمات الجامعية ، بدأ فى قلب الريف مكمن لقوة الذاتية فوق تراب مصر .

وأخيراً فإننا نصل إلى جامعة الأزهر كما طورت فى عام ١٩٦١ . ذلك أن الجامع الأزهر كان يمثل المؤسسة الجامعية الأولى فى مصر والأقدم فى العالم كله إذا اقتصرنا على الجامعات العالمية التى لم ينقطع عملها منذ إنشائها ولا تزال عاملة حتى الآن . ولقد كان جامع الأزهر قد أنشئ منذ عام ٩٧٠ الميلادى فعمره يجاوز الألف عام ، وهو أقدم من أية جامعة حديثة أخرى فى أوربا المعاصرة . ولكن الأزهر سار منذ إنشائه على وتيرته التى نشأ عليها مستمسكًا بدراساته التقليدية فى أصول الدين والشريعة واللغة العربية . وكانت له ثلاث كليات تقليدية لكل من هذه الأفرع الثلاثة وبقى أمره كذلك حتى جاءت شكوى من العالم الإسلامى فى غرب إفريقية ومنطقة السنغال (والزعيم القبلى هناك إبراهيم أنس بصفة خاصة) تفيد أن خريجى الأزهر من تلك البلاد وغيرهم من أواسط إفريقية وعربها لا يصلحون لشغل الوظائف القيادية الحديثة فى بلادهم ، من رياسة الإدارات الحكومية أو الإدارة السياسية أو أعمال البنوك أو المهن الحديثة فى الطب والهندسة . . . لأنهم لم يعدوا لشغل مثل هذه الوظائف التى استأثر بها خريجو المدارس والمعاهد الأجنبية أو العائدون من البعثات الحكومية فى أوربا . . . وطالب أهل إفريقية الغربية سلطات مصر وقيادتها السياسية إذ ذاك بأن توسع الدراسة فى الأزهر لتشمل بعض التخصصات الحديثة التى تؤهل الخريجين يشغل الوظائف الحديثة فى بلادهم . وقد استجابت قيادة مصر وثورتها لهذا الاقتراح بصفة تلقائية وفورية ، فقررت القيادة إعادة النظر فى نظم الدراسات بالأزهر وجامعته لتشمل النواحى العلمية والعملية الجديدة ليستطيع الأزهر أن تكون له فاعليته فى تخريج الشباب الأفريقى ليشغل الوظائف الحديثة فى المستعمرات السابقة ، لاسيما وإن إفريقية كانت قد بدأت تحقق استقلالها وتحتاج إلى بناء الهياكل الجديدة من أبناء البلاد ليشغلوا وظائف الإدارة والخدمات الجديدة فى بلادهم وبين أهليهم .

وهنا اتجهت القيادة المصرية إلى أحدث الجامعات فى مصر وهى جامعة أسيوط لتدرس إدخال النظام التعليمى الجديد إلى جامعة الأزهر ، واختارت صاحبكم (رئيس جامعة أسيوط إذ ذاك) للقيام بهذه المهمة . وعهدت إلى وزير التربية والتعليم فى ذلك الوقت (السيد / كمال الدين حسين نائب رئيس الجمهورية) ليرتب أمر وضع هذه التوصية موضع التنفيذ . على أن تتم العملية فيما يشبه السرية حتى لا يثار أمر تغيير

الأحوال فى الأزهر أوجامعته على نطاق واسع قد يثير بعض الملاحظات أو الاعتراضات من جانب العاملين فى الأزهر أو غيرهم ، وخشية الخوف من أن يتصور بعض الناس أن يؤدى الاهتمام بالدراسات العلمية والعملية الحديثة إلى صرف العناية عن الكليات والدراسات التقليدية فى أصول الدين أو الشريعة أو اللغة العربية . وعندما عرض الأمر على صاحبكم فى جامعة أسيوط كان أول اشتراطاته للقيام بهذه المهمة أن يبقى الاهتمام الأصيل فى الأزهر للكليات والدراسات التقليدية ، وأن يهدف التنظيم الجديد للجامعة إلى الاحتفاظ بكل العناية لتلك الكليات ، فلا يحدث التطوير على حسابها ، وإنما يجىء دعمًا لها وإحكامًا للصلة بين الدراسات الدينية واللغوية من جهة والدراسات العلمية والتطبيقية بالكليات الجديدة للعلوم والطب والهندسة والزراعة والتجارة والمعاملات ، وأية كليات تنشأ خصيصًا للطالبات بالأزهر أو لبعض الدراسات الاجتماعية والإنسانية . وبدأ العمل بتكوين لجنة ثلاثية من صاحبكم والدكتور محمد كامل حسين (رئيس جامعة عين شمس) والدكتور محمد مهدى علام (مجمع اللغة العربية ووزارة التربية والتعليم) ولكن الزميلين الكريمين ما لبثا أن تقلصت مشاركتهما فى اللجنة بعد فترة قصيرة وتركز العمل فى جامعة أسيوط بعيدًا عن القاهرة ، حيث قضى صاحبكم بضعة أشهر فى ترتيب التغييرات الجديدة فى ضوء تجربة جامعة أسيوط ذاتها . وإن كان قد استعان بعض الاستعانة فى أواخر أشهر العملية بالأستاذ سعيد العريان ذى التجربة القديمة فى التعليم بالأزهر ودار العلوم وهمزة الوصل مع السيد / كمال الدين حسين وهو الوزير ورجل الثورة الذى كان اعتزازه بالإسلام وإخلاصه للثورة واتجاهاتها الإسلامية الواسعة والمستنيرة خير سند لأعمال اللجنة .

وانتهى الأمر إلى إنجاز العملية التى رضى عنها الأزهريون لدى علمهم بأعمالها واتجاهاتها ، وعلى رأسهم شيخ الأزهر الجليل الشيخ محمود شلتوت الذى كان صاحبكم يعتز به باعتباره فى حكم أحد أخواله .

وبعد أن صدر القانون رقم ١٠٣ لسنة ١٩٦١ بإعادة تنظيم الأزهر وهيئاته وجامعته ومجمع البحوث الإسلامية الذى انضم إليه صاحبكم منذ إنشائه وحتى الآن تابع الأزهر ومجمع البحوث الإسلاميةومجلس الجامعة فى تكوينه الجديد ، إعداد اللوائح المنفذة للقانون الجديد على بركة الله .

وقد استعرضنا قصة هذه التجربة للأزهر بمزيد من التفصيل فى الفصل الخاص بشجرة الجامعة فى مصر من هذا الكتاب . كما إننا سنعود إلى قصة تجربتنا مع الأزهر الشريف ومجمع البحوث الإسلامية مرة أخرى فيما بعد من هذه السيرة .

ثانيا : فى مجال التربية والتعليم فى مصر والعالم العربى :

أما عن المجال الثانى من العمل ببناء الوحدة الثقافية العربية فهو المجال التربوى بالمدارس ومعاهد التعليم قبل الجامعى . ولم يكن صاحبكم ينتوى أن يعد نفسه فى الأصل ليصبح معلمًا ، وما كانت كلية الآداب التى دخل إليها فى عام ١٩٢٥ معهدًا تربويًا بالمعنى الضيق والمفهوم التربوى المعروف ، ولكنها كانت معهدًا ثقافيًا وعلميًا يعد للحياة بمفهومها الثقافى والسياسى والقومى والإنسانى الرفيع فى تكيون المثقف أو الأديب . ومع ذلك فإن المسار الذى رميت إليه أول ما دخلت إلى تلك الكلية وهو مجال « الجغرافيا والعلوم السياسية » لم يلبث أن انقلب إلى ما يمكن أن نسميه «الجغرافيا والحياة الإنسانية » . ولم يلبث بى قدرى أن سلك بى فى طريق الحياة الإنسانية الذى لم تكن الجغرافيا فى حقيقتها إلا سبيلا إليه . وقد سبق أن بيّنت أن الجغرافيا التى سرت على طريقها لم تكن تلك التى عرفها الناس من قبلى ، ومن قبل أن أدرج إلى الدراسة الجامعية التى سارت بى حثيثا فى مجال « الجغرافيا والحياة » و « الجغرافيا والحضارة » . وتطور هذا المفهوم حثيثًا أيضًا خلال خمس سنوات ونصف السنة التحقت خلالها بالبعثة التعليمية فى كل من انجلترا وفرنسا والنمسا وزرت غير هذه البلاد من مراكز العلم والمعرفة والثقافة والتنوير فى أوربا كما قرأت فى لغات عدة وأثريت حصيلتى من المعرفة العربية التى توارثتها فى مصر العربية وفى التراث العربى العريق فى المشرق العربى القديم . ولعل الله قد أراد إلى ذلك أن أرث من والدى الذى كان قد نشأ فى الأزهر وأخذ عنه العلم من أجل النفقة وحمل الرسالة والبلاغ الإسلامى إلى الآخرين من أبناء الأجيال الناشئة ، حتى انتقل إلى العمل « معلمًا » بالسودان . . . ورثت ذلك كله عنه فسار فى دمى وعروقى ، فلم ألبث أن وجدت نفسى « معلمًا » مثله وفى مستوى الجامعة . كذلك يبدو أننى تأثرت بنفر من أساتذتى أيام البعثة العلمية بالخارج وكان منهم بيرس روكسبى الذى تخرج من جامعة أكسفورد فى مادة « التاريخ » ولكنه انتقل

سريعًا إلى الجغرافيا البشرية العامة ، وكان منهم هربرت فلير الذى نشأ أستاذًا لمادة علم «الحيوان » ولكنه لم يلبث أن انتقل إلى علم « الأنثروبولوجيا » وعلم السلالات البشرية وجانب من علم الآثار الحضارية فألف مع زميل له سلسلة كتب سماها « دهاليز الزمان» . وكان منهم الأب هنرى برويل الذى نشأ قسيسًا فى الكنيسة الفرنسية ولكنه ترك علم اللاهوت إلى دراسات نشأة الحضارات الحجرية فى غرب أوربا وأبدع فيها أيما إبداع . ومع ذلك فإن صاحبكم كما قال فى قسم سابق من هذه السيرة لم يلبث أن تطور بفكره وعمله التعليمى فى اتجاه جديد ، حاول فيه أن يربط الماضى بالحاضر بل وبالمستقبل . وهو الذى كان قد بدأ فى مصر بأن يتحول من دراسة الجغرافيا العامة إلى تطبيق تلك الدراسة على العالم العربى والحضارة العربية بصفة خاصة ، ثم توسع فى هذا الاتجاه فى الدراسة للماجستير فى انجلترا حين عنى بالجغرافيا العربية القديمة ، ثم انتقل إلى دراسة الإسلام وانتشاره وربط فى ذلك بين انتشار تجارة « السلع » وانتشار تبادل «الأفكار والمعتقدات » . ثم هو قد عاد بعد ذلك فى دراسته للدكتوراه فأدرك الصلة الأصيلة ـ وأكاد أن أقول « الأزلية » بين مصر وبلاد العروبة فى آسيا وأفريقية . ثم إنه عندما عاد إلى مصر بعد البعثة التعليمية عاد فأدرك أن التاريخ بالنسبة لأهل المشرق العربى (بما فيه مصر) إنما هو ربط بين أجيال الحضارة المتعاقبة ، وأن «الحاضر » فى بلد كمصر إنما هو فى حقيقته استمرار « للماضى » ولكن فى صورة متجددة . وأن ذلك ربما كان السبب الأساسى فى أن التاريخ فى مصر وفى كل ما جاورها من بلدان فى المشرق العربى (الآسيوى والأفريقى) إنما هو استمرار للماضى ويكاد أن يكون فى بعض جوانبه وأحواله صورة منعكسة منه . بل إن صاحبكم لم يلبث أن تطور به التفكير فتصور ـ وبحق فيما يرجو ـ أن الحاضر بالنسبة إلينا يشبه « المرآة » التى تنعكس فيها صورة الماضى وأمجاده متمثلة فى صورة منعكسة فى المرآة إلى آفاق المستقبل . ومن هنا فإن الأمم ذات التاريخ الحضارى المجيد ، مثل مصر وأرض العروبة تختلف عن الأمم «المحدثة » فى أن لها تاريخا حضاريًا طويلاً ينعكس فى صورة المستقبل الممتد إلى بعيد .

من هنا فإن صاحبكم ما لبث أن وجه الجغرافيا من دراسة « الواقع » والماضى التاريخى (بالنسبة للجغرافيا التاريخية) إلى دراسة «المستقبل » ، وإن العيب فى حياتنا القديمة والمعاصرة (إن كان بهاعيب) فهو أننا قد أنحزنا فى جيلنا التعليمى السابق إلى

الاكتفاء بذكر أمجاد الماضى والتغنى به ، فى حين أن الخير لا يتحقق إلا إذا ما حاولنا أن نبعث ذلك الماضى لنحاكيه فى بناء حياة مستقبلة تكون صورة منعكسة من هذا الماضى وممتدة فى مرآة الحاضر إلى آفاق المستقبل البعيد .

ولم يلبث صاحبكم فى هذه المرحلة من مسيرته مع الحياة أن أدرك أن المسألة فى أساسها هى مسألة «تربية وتعليم » وبناء للجيل الجديد ، لكى لا ينفصم عن الجيل السابق ، وحتى يكون الحق ليس هو ترديد قصة التاريخ والتغنى بها وإنما هو استلهام سيرة الأمة فى ماضيها المجيد لكى تتصور الحياة « المستقبلية » التى نسعى إلى تجديدها وبعثها فى صورة تلائم الصورة القديمة وتضاهيها وتحاول أن تبرزها وتتقدم بها إلى اللائق المستقبل البعيد .

وجاء عام ١٩٥٠ وكان صاحبكم قد بلغ مرحلة الأستاذية بل تجاوزها لسنوات ثلاث فى جامعة الإسكندرية . وكان قد سبق له أن اتصل بأجيال الأساتذة والزملاء فى الخارج وعرف منهم أن أساتذة الجامعات بالخارج يسعون إلى أن ينشئوا «جمعيات » لهم من بين النابهين من الأساتذة يسعون لأن يربطوا ما تعلموا بواقع الحياة وآمالها فى المستقبل ، ليس من الناحية «العلمية » « والبحته » الخالصة فى الجامعة بقدر ما هى من الناحيتين « الإنسانية » و « القومية » اللتين تجعلان من العلم وسيلة لتجديد الحياة وبعثها ونفخ روح الحياة فيها وهنا أنشأ صاحبكم مع نفر قليل من أساتذة جامعة الإسكندرية ومنذ عام ١٩٤٧ أول « جمعية لأعضاء هيئة التدريس » (*) الغرض منها أن تربط بين « العلم » و « القومية » وأن تربط بين « العمل العلمى الجامعى » و « العمل السياسى القومى » . وقد توطدت هذه الفكرة وتبلورت حتى جاءت ثورة ١٩٥٢ فكانت جمعية هيئة التدريس بجامعة الإسكندرية أول هيئة بعثت بتهنئتها إلى هذه الثورة مع دعائها بأن تكون هذه الثورة بداية النور الذى يضىء السبيل أمام الأمة نحومستقبلها الذى نرجوه .

(*) كانت هذه الجمعية أول نواة لما تطور بعد ذلك وأصبح « نوادى أعضاء هيئة التدريس » بالجامعات . وهى النوادى التى كان المراد لها أول الأمر أن تكون « صورة شعبية » لمؤسسات الجامعة الرسمية (مجالس الأقسام والكليات والجامعات) . وإن كانت مهمتها قد تطورت بعد ذلك إلى ما يشبه من بعض النواحى صورة «النقابات المهنية » .

وحدث فى خريف عام ١٩٥٠ أن جاءت الفرصة لينتقل صاحبكم من مجال الجامعة إلى مجال التربية والتعليم ، معارًا من عمله الجامعى إلى العمل بوزارة المعارف (إذ ذاك) فى وظيفة مدير عام الثقافة التى كان يشغلها من قبل (بطريق الانتداب) أحد أساتذته بالجامعات وهو أستاذى محمد عوض محمد الذى أراد أن ينتهى عمله بها ليعود إلى عمله الأصلى بالجامعة . فاقترح علىّ أستاذى طه حسين (وكان وزيرًا للمعارف إذ ذاك) أن أحل محله ، فاشترطت أمرين لقبول ذلك : أولهما أن يكون أستاذى عوض هو الذى طلب نقله منها ، وثانيهما ألا تترتب على نقلى إليها أية ترقية مادية لى ، لأنى كنت أكره أن يقال إننى تركت الجامعةمن أجل « ترقية » مهما كانت . ولكننى اشترطت أيضًا أن يكون عملى مع الوزير مباشرة بحيث لا يكون هناك وكيل وزارة أعمل تحت إشرافه . وقد ضحك الوزير كعادته وأكد لى أن محمد عوض محمد هو الذى طلب إعفاءه من العمل بالوزارة ، كما أعرب فى الوقت ذاته عن استنكاره لعدم رغبتى فى الترقية التى كان مجالها مفتوحًا ولكنه قال إنه « كبرياء » الأساتذة واستمساكهم «بالمثل » التى تحكم قواعد العمل وأخلاقياته فى ارتباط الأساتذة « بالجامعات » وتحرجهم من أن يقال إنهم يفضلون أى عمل آخر على عمل الأستاذية !

وهكذا انتقلت إلى وزارة المعارف ، فكنت أقدم المديرين العاملين بها ، ولكننى التقيت بالترقية الأدبية التى تضفى علىّ سلطان منصب وكيل الوزارة الذى يتصل عمله بالوزير مباشرة .

وكان من نتيجة ذلك أن أصبح صاحبكم المسئول المباشر عن المشكلات الثقافية لوزارة المعارف (إذ ذاك) بمؤسسات الدولة من جهة وبالدول الشقيقة والصديقة من جهة أخرى ، وكذلك بالهيئات العالمية وأولاها هيئة اليونسكو التى كنت قد شاركت فى ترسيخ فكرتها قبل سنوات خمس والتى امتد اتصالى بها لسنوات طويلة بعد ذلك .

ولكن أهم ما شعرت به من هذا الانتقال أننى اعتبرتها فرصة لتطوير فكرة التعليم فى مصر والبلاد العربية المجاورة ، بحيث تمتد العملية التعليمية إلى الثقافة والتثقيف ، وهما لا يقلان أهمية فى تكوين المواطن العربى المتعلم .

وسعدت أيضًا بأنه عُهد إلىّ برعاية موضوع إعارة المدرسين المصريين إلى البلدان العربية الشقيقة ، التى كانت قد بدأت طريقها فى توسيع نطاق عملياتها التعليمية ، وسعت فى ذلك إلى الاستعانة بمصر . وكان من رأيى أن الثقافة المصرية لا يمكن أن تنمو منفصلة عن الثقافة العربية الأم ، وإننا إذا أقمنا منارات للثقافة فوق أرض مصر ولم نسع لإقامة منارات مماثلة للفكر والثقافة والمعرفة فى البلاد العربية الشقيقة من حولنا، فإن أنوار مصر لا تلبث أن تتبدد فى محيط من الظلمة ، وإن خير وسيلة لتنمية الثقافة العربية فى المحيط العربى العام (بما فى ذلك مصر) هو أن نعتبرها وحدة متكاملة لا تتجزأ ، وذلك بأن نعاون فى نشر التعليم بين شباب الجيل العربى الناشئ فى كل مكان ، وأن نعين بالتالى على إنشاء المدارس فى كل مكان وكل دولة ، وأن نعير المدرسين المصريين ليعمروا تلك المدارس ويتولوا التدريس فيها . ولما كانت مصر هى البلد الوحيد الذى يصح أن يتوفر به فائض من هؤلاء المدرسين ، فإن علينا أن نتخير مجموعات من هؤلاء المدرسين المصريين لنعيرهم إلى البلدان العربية الشقيقة . وكان معنى ذلك أن نحسن اختيار من نوفدهم ، لأن الأمر ليس مجرد البحث عن عمل ووظائف بالبلدان العربية ، وإنما أن نتخير المدرسين الصالحين بل والممتازين ليؤدوا هذه الرسالة السامية وليكونوا «سفراء» لمصر فى تلك البلاد ، كما كان من المنتظر أن يترتب على مثل تلك الإعارة حرمان بعض مدارسنا المصرية من خيرة معلميها . وقد أثار ذلك شعورًا بين بعض كبار العاملين والمسئولين بالوزارة المصرية وأثار معارضة لدى بعضهم فى حرمان المدارس المصرية من بعض مدرسيها الأكفاء لاسيما بالنسبة لبعض المواد التى تحتاج إلى كفايات خاصة من المدرسين ، ولكن صاحبكم استطاع بشىء من المكر وحسن الشرح والتوضيح عن وحدة الثقافة والعمل التعليمى فى البلاد العربية السائرة على طريق النهضة . . . استطاع لحسن الحظ أن يقنع زملاءه بمن فيهم عدد من كبار المسئولين ، وأن يسير فى تنفيذ برنامجه الطموح فى توسيع نطاق الإعارات وإحكام صلات التعاون مع المسئولين عن العمليات التعليمية والتثقيفية فى البلدان العربية الشقيقة وبعض البلدان الإفريقية الإسلامية الصديقة فى سبيل تعميم النهضة التعليمية والتثقيفية فى المحيطين العربى والأفريقى من حولنا .

مثالان خاصان لإعارات المدرسن النابهين إلى بلدين عربيين (الكويت والسعودية) :

وسنختار مثالين خاصين من أمثلة التعاون مع بلدين عربيين لدلالتهما الخاصة وأهمية ما ترتب على التعاون معهما من نتائج بعيدة الأثر ، ولأن القائمين على التعليم والثقافى فى كل منهما برز تعاونهم فى هذا المجال فى صورة مثالية ظاهرة مما كان له أبعد الأثر وأبقاه فى تمام الفائدة من هذا التعاون المتبادل مع مصر . وهذان المثالان هما الكويت والمملكة العربية السعودية .

فأما الكويت فقد بدأت قصة التعاون معها قبل أن تظهر نعمة البترول فى ذلك البلد الذى أهّله موقعه الجغرافى عند رأس الخليج لأن يكون له فى عهد البترول دوره البالغ الأهمية بالنسبة لنهضة منطقة الخليج كلها . وكانت مصر قد أتيح لها أن تأخذ دور المبادأة مع الكويت فى السنوات الأخيرة من الأربعينيات ، حين كانت بوادر مواردالبترول قد ظهرت ولكنها لم تكن قد بدأت تسبغ نعمتها على هذا البلد بعد ، فتولت مصر جانبًا كبيرًا من نفقات البعثة التعليمية المصرية التى لم تكن الكويت لتستطيع مواجهتها بعد من مواردها الذاتية . ولكن حدث بعد أن بدأ البترول يغل غلته ويجرى خيره على البلاد ظهر شىء من الخلاف بين إدارة البعثة المصرية والسلطات المحلية . وبلغ الخلاف وزارة المعارف بالقاهرة فرأت أن تعيد النظر فى عمل البعثة وملابساته ووافق الوزير المصرى إذ ذاك على التريث فى تجديد عمل البعثة حتى يتم الاتفاق على قواعده ومعاملاته . وكان عدد البعثة المصرية بضعة وستين ومائة مدرس معار وتصادف ذلك مع بداية تولى صاحبكم العمل مديرا عاما للثقافة بالوزارة ، فوجد نفسه أمام موقف غريب هوالرغبة الصادقة من ناحية القائمين على الأمر فى الكويت فى بناء العلاقات الثقافية والتعليمية مع مصر ، وموقف غير معقول من جانب سلطات وزارة المعارف المصرية تخدم به بلدًا عربيا طالعًا ومتطلعًا إلى مستقبل علمى وثقافى يضيف به منارة جديدة للعلم والمعرفة والثقافة عند رأس الخليج العربى . ومع ذلك فإن وزارة مصر تريد أن تتجاوب فى يسر وتيسير مع رغبة القطر العربى الصغير الشقيق ولكنها لا تكاد ترى طريقها إلى تحقيق ذلك . وفى هذا الموقف رأى صاحبكم أن يبادر من ناحيته إلى موقف المبادأة . وكان المسئول عن التعليم بالكويت إذ ذاك ولحسن الحظ

ـ أستاذًا فاضلاً مستنيرًا يؤمن بقيمة العلم والثقافة وضرورتها لتواجه الكويت بشبابها المتعلم والمتطلع إلى العلم عهد البترول الجديد ، الذى إما أن يصبح نورًا يضىء وإما أن يصبح نارًا تحرق ـ لاقدر الله . وتم الاتصال والتجاوب السريع بين الأستاذ عبد العزيز حسين مسئول التعليم بالكويت وبين صاحبكم الذى عرف عبدالعزيز حسين أنه تلميذ لطه حسين ! ولم يلبث صاحبكم أن تقدم بكل التصحيح والإصرار إلى أستاذه شارحًا أن واجبنا ومسئوليتنا نحو الثقافة العربية التى نريد لها أن تنتشر . . . يقضيان بألا يحرم شباب الكويت من فرصة التعليم فى رعاية مصر التى سبقت إليها الظروف التاريخية بنعمة التعليم والتثقيف ، ونعمة السبق فى مجال خدمة الثقافة العربية . وتم المراد لحسن الحظ ، فوصل عبد العزيز حسين إلى القاهرة برغبة الكويت الأكيدة . ورتب صاحبكم اللقاء بين طه حسين وعبد العزيز وتم حل العقدة فى دقائق معدودات من اللقاء ، وعادت البعثة المصرية مضاعفة الود على الفور إلى الكويت .

وتكررت زيارات صاحبكم إلى الكويت ليتابع النقاش والاتفاق مع زميله وصديقه عبد العزيز حسين بعد أن التقت رغبة الطرفين وفهمهما لقيمة إحياء الثقافة وتوسيع نطاقها ومتابعة التشاور المستمر ، ليس فقط فى شئون إعارة المدرسين الأكفاء وإنما فى حسن اختيارهم ولو كان ذلك على حساب العمل فى بعض مدارسنا ومعاهدنا المصرية ، ومضت سنوات قليلة كانت همة عبد العزيز حسين وزملائه فى بناء المدارس الكويتية الجديدة على أحدث طراز وأجمله ، وكانت عمليات إعداد البرامج والخطط ووضع تقاليد العمل التعليمى والتربوى المتكامل قد بلغت ذروتها وفعاليتها ، وكذلك عمليات تمكين أسباب الثقافة والتثقيف وإعداد نهضة فنية فى المسارح ونهضة ثقافية فى إصدار المجلات وترتيب المواسم الثقافية التى يدعى إليها علماء العالم العربى من مختلف أقطار العروبة بحيث أصبحت الكويت الملتقى الفكرى والثقافى الذى يظاهر مراكز الفكر والثقافة فى مصر ولبنان وغيرهما من مراكز العروبة والثقافة العربية .

ويذكر صاحبكم أنه تردد على الكويت خلال سنوات مع شيخ من شيوخ الثقافة العربية والعمل العربى المشترك إذ ذاك هو المرحوم محمد حسن العشماوى وكان يعمل فى جامعة الدول العربية . ثم جمع بيننا الاهتمام المشترك فى مجال العملين التربوى والاجتماعى . ثم كان أن خلف صاحبكم أستاذه العشماوى رئيسًا للجنة الشئون

الاجتماعية بمجلس جامعة الدولة العربية . وكانت اللجنة تتشكل بالانتخاب وكان من حسن حظى أن أجمعت الدول العربية بمجلس الجامعة العربية على انتخاب صاحبكم بالإجماع رئيسًا للجنة الشئون الاجتماعية واستمر تكرار انتخابه زهاء عشرين عامًا متصلة . وفى إحدى زياراتنا للكويت سعى بنا الصديق عبد العزيز حسين إلى إن نلقى أحد شباب القيادة العربية الكويتية إذ ذاك وهو سمو الأمير جابر الأحمد الصباح وكان إذ ذاك حاكما لمنطقة الأحمدى (منطقة إنتاج البترول مصدر النعمة الجديدة) ولعل من أجمل ذكرياتى إذ ذاك أننى ذكرت لأستاذى محمد حسن العشماوى أننى أتنبأ للأمير الشاب بأن يصبح فى يوم من الأيام على رأس قيادة الكويت الدولة الشابة . . . وقد تحقق ما انتظرته للأمير الشاب الذى أصبح فيما بعد أميرًا لدولة الكويت .

وفى أوائل الستينيات من هذا القرن جاء دور بحث إنشاء جامعة الكويت ودعيت أحد ثلاثة من الخبراء لوضع خطة إنشائها . . . ثم كان من دورى أيضًا معاونة الجامعة الشابة باختيار أعضاء هيئة التدريس والقيادة فيها ثم متابعة اتساع نشاطها بتوسيع رعايتها للعمل الجامعى فى الخليج كله وحتى فى امتداده ليشمل أرض اليمن السعيد بعيدًا فى جامعة صنعاء .

ذلك هو المثال الأول فى دولة الكويت . أما المثال الثانى الذى نختاره للتسجيل هنا ونعتز بذكرياتنا عنه فهو المملكة العربية السعودية . وسبب اختصاصها بهذا الاختيار أنها الدولة الكبرى التى تقع فى قلب الجزيرة العربية وترتبط أشد الارتباط بما حولها من دول عربية فى الشرق والجنوب والشمال والغرب ولها اتصالاتها العالمية الوثيقة عن طريق قيامها على شئون أرض الحجاز مهد الإسلام ومهبط وحيه ومقر الحرمين الشريفيين . ثم هى الدولة ذات النواة البدوية العريقة فى أرض نجد حيث قامت «الوهابية» بمذهبها الذى ميز حياة الجزيرة العربية وأهلها فى القرنين التاسع عشر والعشرين ، والذى طبع الحياة والفكر والدين فيهابطابعه الخاص المميز . وكان من حسن الحظ والتوفيق أن توفر لها من السعة فى الموارد الطبيعية ما يضمن لها ولنا أن تبقى قاعدة قوية للعروبة بمفهومها الذى يجمع بين بداوة الأمة العربية وحضريتيها الحديثة التى تربط مصالح العرب بمصالح العالم الحديث على أوسع نطاق وأقواه . ثم إنها هى الأرض التى تضم مساحات

واسعة من « صحارى » العروبة التى كانت أطرافها مواطن للبداوة العربية التى هى أصل كل الشيم العربية التى ميزت حياة العرب وحضارتهم خلال التاريخ والتى جعلت من صحارى العرب دروعًا تحمى فيافى البداوة وتصون حياتها المميزة فى حماية ذراعى البحر فى الخليج العربى والبحر الأحمر . وبعبارة واحدة فإن المملكة العربية السعودية تضم من « مكامن القوة » فى حياة العرب وتاريخهم ما يجعل منها المركز القوى المادى والروحى والاجتماعى الذى يجعل من هذا « الحصن الإنسانى » والتاريخى نواة القوة فى قلب العروبة ، كما عرفها وكما سيعرفها التاريخ .

لقد خرجت السعودية الحديثة كما نعرفها من نواتها الصحراوية مع النصف الثانى من القرن التاسع عشر ، وكان خروجها مع محاولات الدولة التركية العجوز فى أن تحاول « تطويق » النواة الداخلية لأرض العرب ، ولكن فى محاولات تفاوتت بين النجاح والاخفاق من حول قلب العروبة فى الشمال والغرب والجنوب وبعض أطراف الشرق والشمال الشرقى ، ومع ذلك فإن «خميرة » الحياة العربية البدوية كانت تختمر فى أرض نجد وبعض ما حولها ، حتى جاء القرن العشرون الميلادى وظهرت بوادر المملكة العربية السعودية فأحكمت سيطرتها على الحجاز القلب الروحى للجزيرة والإسلام الأولى ولم تلبث أن تزعمت حركة التحرير من النفوذ والنفاذ الاستعمارى الغربى حتى ملكت زمام قوتها على يد راعيها ومؤسسها الملك عبد العزيز آل سعود . وكان من حسن الحظ أن عاصر ذلك ، أو جاء فى أعقابه ظهور قوة البترول وموارده وأصبحت الجزيرة العربية تعيش فوق بحيرة كبيرة من زيت القوة الذى هو ضمان لاستمرار مورد القوة المادية فى عالم لا يعرف إلا مثل هذه القوة ، كما إنه يربط الجزيرة العربية وأهلها بعالم القوة الذى يحرص كل الحرص على أن يصون لهذا المورد العربى أسباب قوته واستقلاله .

ولكن الشىء ذا المغزى التاريخى أن أصحاب هذه المنطقة من أحفاد البادية ما لبثوا أن أدركوا بحصافة أبناء البادية أن القوة المادية ليست كل شىء فى عالمنا الحديث ، وإنما ينبغى أن تساندها قوة « العلم » والمعرفة التطبيقية . ومن هنا فإن السعودية لم تلبث أن أدركت سريعًا أن حماية مصادرهم الجديدة وموقعهم الفريد وسط العالم لا يمكن أن

تتحقق إلا بإدخال العلم والمعرفة والتكنولوجيا المعرفية الحديثة ، لتكوين جيل جديد من أبناء العرب فى البلاد ليدعموا كيان القوة بكيان العلم ، وليكونوا على مستوى العالم والإنسانية الجديدة التى سارت فى ركاب العلم إلى أبعد الحدود . ولكم أسعد ذلك صاحبكم الذى أدرك بعروبته الراسخة فى عروقه وفى أعماق فكره أنه يعيش فى عصر فريد ، بل إنه يعيش فرصة فريدة لا تتوفر لمتعلم مثله إلا فى أندر الظروف . ومن هنا فقد سعى منذ يومه الأول فى وزارة التربية والتعليم بل منذ يومه الأول فى الجامعة المصرية حيث شغل وظائف التدريس والتفت من حوله طائفة متكاثرة من أبناء العروبة ـ ومنهم بالطبع من جاءوا من أرض السعودية . . . أدرك أن بيمينه رسالة ينبغى أن تؤدى ، وأنه لا يملك إلا أن يسخر كل جهده لوضع هذه الرسالة موضع التنفيذ .

وكان طبيعيا أن يتجه صاحبكم أول ما يتجه إلى أرض العروبة الوسطى فى السعودية وما حولها وبدأ أولا باختيار المدرسين المصريين النابهين والواعين بخطورة مهمتهم التاريخية . وبدأ بالمدرسين على المستوى « الإبتدائى »و « الإعدادى » لأن التعليم فى السعودية فى ذلك الوقت كان فى بداياته الأولى . . . وينبغى أن تبدأ العملية التعليمية حيث ينبغى أن تكون بدايتها . . . فى أول السلم التعليمى ثم تتدرج بعد ذلك إلى المراحل اللاحقة حتى نصل إلى مستوى التعليم الجامعى . وأدرك فى الوقت ذاته أنه وإن كانت الظروف فى السعودية تقتضى أن نبدأ بتعليم البنين خلال المرحلة الأولى من تحديث التعليم ، فإن الفتاة ينبغى أن تنال نصيبها بالتدريج إذا أردنا أن نقيم مجتمعًا متوازنًا فى أرض البادية . وفوق ذلك فقد أدرك منذ البداية أيضًا أنه وإن كان الحجاز مهبط الدين أولى بالعناية ، فإن انتشار التعليم والمعرفة والثقافة إلى قلب نجد وأطراف المملكة الواسعة أن لا يجوز أن يتأخر عن أرض الحجاز .

وقد سارع صاحبكم إلى أن يضع برنامجًا ناشطًا للتعاون مع القائمين على التعليم فى السعودية وتكوين بعثة تعليمية مصرية من كبار رجال التعليم وحكمائهم وأهل الخبرة منهم والصالحين بصفة خاصة للعمل بالسعودية وفى خدمة المجتمع السعودى . ومن ذكريات هذه المرحلة أن رجال الحكم والكثيرين من قادة السعودية وأمرائها كانوا سباقين إلى العناية باختيار المعلمين والمثقفين لتعليم أبنائهم إلى جانب أبناء الشعب

بعامة ، وإن كان تعليم الفتاة اقتضى أن نعد له ترتيبات خاصة تلائم الظروف الاجتماعية . ومن بين ما يعتز صاحبكم بذكره أنه لقى قدرًا خاصًا من التعاون من جانب أمير لم يكن يعرفه بعد وكان الأمير فيما انتهى إليه إذ ذاك مسئولا بصفة خاصة عن التعليم والتثقيف فى بلاده وكان ذلك مدخلاً شجع صاحبكم على أن يزيد من العناية بالتعاون فى مجال التعليم والتربية فى تلك البلاد الشقيقة . ويبدو أن ما توسمه وتفاءل به إذ ذاك عن مستقبل ذلك الأمير الحصيف هو ما زاد من قدره ومن محبته ولو عن بعد ، حتى دارت الأيام ولقيه فى الرياض فى موقع أعلى من المسئولية . . . ولم يكن ذلك الأمير الحصيف إلا من أصبح فيما بعد هو خادم الحرمين الشريفين الملك فهد بن عبد العزيز .

واتسع نطاق تعاون صاحب هذه السيرة مع العاملين فى مجال التربية والتعليم والثقافة بالسعودية حتى تصاعد عددهم حتى بلغ الألوف على جميع المستويات وتكاثر عدد المدارس للبنين والبنات وشمل أرجاء المملكة جميعا(*) وتخرج الكثير من الطلاب فسعوا أول الأمر إلى جامعات مصر ثم تكاثرت الجامعات بالسعودية وتخرج منها الطلاب ثم ارتحلوا إلى مصر لمتابعة البحوث أو سافروا إلى الخارج فى أمريكا وأوربا لمتابعة الدراسات العليا . وعاد الكثير منهم إلى وطنهم ليشاركوا مع الأعداد الكبيرة من الأساتذة المصريين بجامعات السعودية المتعددة وكل جامعة حالية لها سمعتها الواسعة فى الداخل والخارج . وهذه الجامعات أصبحت تشمل الآن بعض الجامعات العامة التى تخرج الطلاب فى التخصصات الحديثة وبعض الجامعات ذات التخصص التطبيقى التكنولوجى ، لاسيما فى مجال البترول ، ثم بعض الجامعات ذات الصفة والطبيعة الخاصة وتختص بالدراسة الدينية والتقليدية الإسلامية .

وهكذا سارت السعودية على طريق العلم والمعرفة الحديثة بين زميلاتها العربيات

(*) يذكر صاحب السيرة صديقًا سعوديًا كريمًا تعاون معه إلى أبعد الحدود هو الأخ الأستاذ ناصر المنقور وكان مسئولاً عن التعليم العام ثم التعليم الجامعى وهو الذى حاول أن يعرفنى بالأمير عبد الرحمن الذى توسم أن يدعونى للالتحاق بالجامعات السعوديةولم يمنعنى من الاستجابة إلا ارتباطى الشديد بإنشاء جامعة أسيوط (للمصريين والعرب جميعا) فى مصر . وقد انتقل الأخ ناصر فيما بعد للخدمة الدبلوماسية سفيرًا لبلاده فى السلك السياسى بانجلترا واليابان .

وعلى مستوى مشرف من التربية والتعليم على جميع المستويات . وكان تعاون مصر فى هذا عاملاً معاونًا والحمد لله .

فى مجال الخدمة الوطنية والقومية والدولية :

ونصل الآن فى هذه المرحلة من السيرة المختصرة لحياة عربى من أهل الفكر والثقافة إلى القسم الخاص بخدمات الحياة العامة فى المجالات الوطنية والقومية والدولية . فإذا بدأنا بالجانب الوطنى فإننا نجد أن صاحبكم بعد أن مر بمرحلة التكوين الشخصى وبناء شخصيته الفكرية والعلمية والثقافية وصل وهو فى سن النضج والتجربة إلى المشاركة فى الحياة التعليمية لبلاده فكان بين أعوام ١٩٥٠ ، ١٩٥٥ مديرًا عامًا للثقافة ثم وكيلاً مساعدًا لوزارة المعارف (التى أصبحت منذ عام ١٩٥٤ وزارة التربية والتعليم) . ولكن صاحبكم كان قد اشترط لدى نقله إلى وزارة المعارف عام ١٩٥٠ أن يكون اتصاله المباشر بالوزير فلا يرأسه أحد من وكلاء الوزارة (المساعدين) إذ ذاك ، فهو بذلك كان فى وضع وكيل للوزارة . كذلك فإن عمله لم يقتصر على شئون الثقافة فى الوزارة وإنما امتد بالتدريج إلى سياسة التعليم العامة خصوصًا ابتداء من عام ١٩٥٤ . بل إنه أصبح فى آخر الأمر أقدم وكيل مساعد للوزارة فشملت مسئوليته الشئون المالية والإدارية العامة للوزارة وأصبحت سلطته تالية لسلطة الوزير فى الوزارة التى لم يكن لها وكيل « ولا وكيل أول » فى تلك المرحلة ، وبعبارة أخرى فقد وقع عليه عبء التوسع فى الخدمات التعليمية فى ديوان الوزارة وفى الأقاليم والمناطق الريفية البعيدة من القاهرة .

وليس هذا مجال التوسع فى مشروعات الوزارة فى تلك المرحلة . ولكن الذى حدث أنه فى عام ١٩٥٤ تولى الوزارة أحد رجال الثورة هو السيد / كمال الدين حسين الذى شغل منصب نائب رئيس الجمهورية لبعض الوقت فتوسعت اختصاصات صاحبكم ومسئولياته فى الوزارة ويذكر أنه أمضى صيفًا بكامله كان هو المسئول الوحيد عن حركة ترقيات هيئة قيادات الوزارة والعاملين بها فى القاهرة والأقاليم جميعا ، وكذلك حركة تنظيم بدء الدراسة فى طول البلاد وعرضها . . . واكسبت ممارسة تلك المسئولية القائم بها خبرة فى أكبر وزارة من حيث هيئة العاملين بها وانتشارهم فى كل البلاد قبل أن يوضع فيه نظام للإدارة المحلية أو الحكم المحلى فى البلاد . وهى خبرة كان لها أبعد الأثر وأبقاه

عندما عاد صاحبكم إلى مجال العمل الجامعى وقت إنشاء جامعة أسيوط ابتداء من عام ١٩٥٥ ، ثم عندما أصبح صاحب هذه السيرة أكثر الجامعيين خبرة بما ينبغى أن تكون عليه الصلة بين التعليم الجامعى والتعليم قبل الجامعى . واستمرت هذه الخبرة حين أصبح صاحب السيرة مقررًا عامًا للمجلس القومى للتعليم والبحث العلمى والتكنولوجيا من مجالس مصر القومية المتخصصة ابتداء من عام ١٩٧٤وحتى كتابة هذه السيرة بقرار خاص من رئيس الجمهورية . فصار مقررًا لذلك المجلس الذى أصبح المجلس القومى الوحيد الذى له مقرر عام يتعاون مع مقررى شعب ذلك المجلس وشعب بعض المجالس القومية الأخرى ويكون مسئولاً عن إعداد التقرير السنوى عن التعليم الذى يقدم إلى رئيس الجمهورية عن كل دورة من الدورات السنوية العشرين التى أتمها المجلس القومى للتعليم حتى الآن . وإنه ليسعد صاحب السيرة أن يقرر أن المجالس القومية المتخصصة كانت المجال الواسع الذى أحكمت فيه صلات التعاون الخالص والقوى مع المشرف العام للمجالس القومية ، وهو الصديق الدكتور محمد عبد القادر حاتم الذى بدأت صلات التعاون معه منذ أواخر الخمسينيات من القرن ، حين كان الصديق قائمًا على شئون إنشاء أجهزة الإذاعة والتلفزيون بجمهورية مصر العربية ولا يكاد تاريخ مصر المعاصرة يذكر نموذجًا أقوى ولا أنفع من التعاون الذى استمر بين اثنين من أهل الفكر والثقافة والعمل القومى قرابة أربعين عاما فى خدمة مصر والعروبة والثقافة العربية .

ويتصل بعملى فى وزارة التربية والتعليم عملى فى شئون الثقافة ثم وزارة الثقافة (بين عامى ١٩٦٥ / ١٩٦٦) . وكان رئيس الدولة (الرئيس الأسبق جمال عبد الناصر) قد زار جامعة أسيوط فى عام ١٩٦٤/ ١٩٦٥ وحضر أكبر اجتماع عقد لاستقبال الرئيس فى جامعة أسيوط لمبايعته رئيسًا للجمهورية وحضر الاجتماع الذى نظمته الجامعة زهاء ٩٠,٠٠٠مشاهد جلس بعضهم فوق أرض الملعب الكبير وفى المدرجات الدائرية حوله ووقف بعضهم حول الأستاد الكبير يستنجدون بمكبرات الصوت فأنهى الرئيس إلى بعض جلسائه أن رئيس الجامعة إذ ذاك لابد أن يشغل عملاً وزاريًا فى التعديل القادم للوزارة ، بعد أن أتم عشر سنوات كاملة فى إنشاء جامعة أسيوط وإدارتها بعد أن وضع خطة إنشاء الحرم الجامعى الكبير الذى يكاد أن يكون الحرم الجامعى المتكامل الفريد

على أرض مصر ، والذى صمم ليشمل زهاء الثلاثين ألفًا فى عدد من الكليات الجامعية المتكاملة . . . وفعلا جاء الوقت فى خريف عام ١٩٦٥ ليعين صاحبكم وزيرًا للثقافة فى وزارة السيد / زكريا محى الدين الذى كانت صلات التعاون قد توطدت بينه وبين وزيره الجديد منذ قرابة عشر سنوات أو أكثر وكان زكريا محى الدين عضو مجلس قيادة الثورة ثم نائب رئيس الجمهورية على الدوام سندا لوكيل وزارة التربية والتعليم ثم لمدير الجامعة فى كل خطواته على طريق الخدمة الوطنية وخدمة الصلات الثقافية والتعليمية بالبلاد العربية الشقيقة شرقًا وغربًا . . . وبعد أن انقضت خدمة وزير الثقافة فى وزارته ، ولما خرج من الوزارة فى سبتمبر عام ١٩٦٦ تكرر السؤال من رئيس الدولة جمال عبد الناصر عن العمل الذى سينقل إليه صاحبكم بعد الوزارة وكانت هناك محاولات لترشيحه رئيسًا لجامعة الأزهر أو جامعة القاهرة . . . ولكن حدث أن اعتذر صاحبكم اعتذارًا رقيقًا عن عدم العودة إلى الجامعات وبقى زهاء خمسة عشر شهرًا فى بيته يمارس العمل العلمى الخالص . . . حتى خلا مكان للعمل فى الأمم المتحدة مديرًا تنفيذيًا للمركز الديمغرافى بالقاهرة (الذى أشير إليه من قبل) وكان الصديق زكريا محى الدين واسطة الدولة فى ترشيحه لهذا المنصب بالأمم المتحدة ، وتم ذلك وشاءت الأقدار أن يبقى صاحبكم مديرًا للمركز الديمغرافى (ومقره القاهرة) لمدة ١٣ عامًا كاملة من أول يناير ١٩٦٨ وحتى ٣١ ديسمبر ١٩٨٠ . وهى فترة انتقل نشاط عملى إلى ميدان الخدمة الدولية حيث افتتحت معهدًا للبحوث والدراسات السكانية العالمية شاركنى فيه علماء وباحثون وطلاب من قرابة ستين دولة متقدمة ونامية كما جاء ذكر ذلك من قبل . وفى خلال هذه المدة برزت مكانة صاحبكم بين العاملين بالأمم المتحدة فاختاره السكرتير العام لتلك المنظمة العالمية ليشارك فى ترتيب العمل وتوجيه بعض أجهزة المنظمة إلى الجمع فى عملها بين خدمة البحوث العلمية ومعاونة الدول الأعضاء على تجديد سياساتها وتخطيط برامجها الخاصة بالتنمية وشئون السكان . وأصبح صاحب هذه السيرة عضوًا فى لجنة خماسية لتنظيم برامج الأمم المتحدة فى هذا المجال شارك فيها أربعة آخرون من أكابر ممثلى الدول وهى السويد والولايات المتحدة الأمريكية وانجلترا والهند ثم مصر.

ولم يكن التعاون مع الأمم المتحدة المجال الوحيد الذى شارك فيه صاحبكم وإنما هو قد شارك قبل ذلك بنحو عشرين عامًا فى نشاط جامعة الدول العربية وتولى تنظيم نحو

عشرين مؤتمرًا لخبراء الشئون الاجتماعية فى البلاد العربية ونشرت الأمانة العامة للجامعة أعمال تلك المؤتمرات فى نحو عشرين مجلدًا وتقريرًا علميًا بقيت حتى الآن ذخيرة علمية قيمة للباحثين وأصحاب المشروعات للتنمية الاجتماعية العربية . كذلك فإن الدول من أعضاء جامعة الدول العربية قد درجت خلال تلك الفترة الطويلة كما ذكرنا على انتخاب صاحب هذه السيرة بإجماع الآراء رئيسًا للجنة الشئون الاجتماعية المنبثقة عن مجلس الجامعة وتلك ثقة قومية وسياسية وعلمية أعتز بها غاية الاعتزاز . وكانت تلك المؤتمرات تنعقد بالتناوب بين مقر الجامعة العربية بالقاهرة وبين وزارات الشئون الاجتماعية فى مختلف البلدان العربية كما كان يحضر بعضها الوزراء المختصون بالشئون الاجتماعية فيها . . . . وتستفيد الوزارات والإدارات المختلفة من مقررات تلك المؤتمرات وتوصياتها السنوية .

وفى طريق موازية لهذا العمل الاجتماعى فى جامعة الدول العربية عمدت الأمم المتحدة على عقد عدد من مؤتمرات الرعاية الاجتماعية فى مختلف العواصم العربية وكانت الأمم المتحدة تعين صاحبكم مديرًا تنفيذيًا لهذه المؤتمرات التى نشرت تقاريرها السنوية ووزعت على أوسع نطاق ، فضلا عن أن بعضها كان يترجم وينشر باللغة الإنجليزية تعميمًا للفائدة خارج نطاق الدول العربية . كما إن تلك الأعمال كانت من بين ما عرّف الأمم المتحدة ووكالاتها المتخصصة كاليونسكو ومنظمة العمل الدولية وغيرهما بجهود صاحبكم مما زكى اختيار الأمم المتحدة له ولمدة ١٣ عامًا مديرًا للمركز الديمغرافى بالقاهرة ، وهو الذى جاء ذكره من قبل .

وفى مجال الخدمة العامة الوطنية بمصر فإن صاحبكم شارك فيها على المستويين العلمى والاجتماعى ومستوى الخدمة السياسية العامة فى العديد من الجمعيات الاجتماعية والثقافية والسياسية فى مصر منذ قامت ثورة ١٩٥٢ بل وقبل ذلك فى الثلاثينيات والأربعينيت من القرن ، حين كان عضوًا عاملاً بالغ النشاط فى « جماعة الرواد » وهى جماعة اجتماعية تستهدف الخدمة الاجتماعية فى أوساط العمال والمثقفين . وكانت أعمال تلك الجمعية فى مجال نوادى الشباب مما أرسى القواعد الأولى للرعاية الاجتماعية التى أصبحت فيما بعد أساسًا لفكرة إنشاء وزارة للشئون الاجتماعية فى مصر عام ١٩٣٨ واستمرت معاونة الجماعة لهذه الوزارة بعد إنشائها سنوات طويلة .

وفى مجال الجمعيات العلمية وجد صاحبكم السبيل واسعة وممتدة أمامه فى خدمة عدد من الهيئات العلمية والمجامع العلمية العتيدة مما سيأتى ذكره فيما بعد .

وهناك بصفة خاصة الجمعية الجغرافية المصرية التى لابد لى من أن أعيد ذكرها فى هذه السيرة أكثر من مرة واحدة ، فقد ارتبطت بها حياة صاحبكم خلال ما يزيد على الستين عامًا ومنذ أن كان طالبًا يتردد عليها . بل إنه يذكر أنه عندما كان تلميذًا فى مدرسة طنطا الثانوية فى ربيع عام ١٩٢٥ جاء به مدرس الجغرافيا إذ ذاك لزيارة الجمعية مع بعض زملائه لمشاهدة إحدى جلسات المؤتمر الجغرافى الدولى الحادى عشر ورؤية علمائه من مجموعة من دول أوربا ، فتعلق خياله منذ ذلك الحين بمادة الجغرافيا التى عاش معها وبها بقية حياته !! ودخل فى عضوية الجمعية الجغرافية المصرية (وكان اسمها الجمعية الجغرافية الملكية بعد أن تطور عن الجمعية الجغرافية الخديوية منذ أنشأها الخديوى إسماعيل فى عام ١٨٧٥) وأصبح عضوًا بها ثم عضوا منتخبًا بمجلس إدارتها حتى صار أمينا عامًا لها حوالى عام ١٩٣٧ ثم رئيسًا لها منذ عام ١٩٦٧ وحتى كتابة هذه السطور . ونشرت له الجمعية فى عام ١٩٤٢ مجلدًا كبيرًا بالإنجليزية عن «بلاد العرب والشرق الأقصى ، العلاقات التجارية والثقافية بينهما » وأعيدت طباعة ذلك الكتاب عام ١٩٨٢ وتولت الجمعية كل نفقات طباعته كما تنازل صاحبه عن كل أرباحه للجمعية ذاتها . وكان تقليدًا جرى عليه بعض زملائه الآخرين . كذلك فإنه نشر طائفة كبيرة من البحوث بالإنجليزية والعربية فى مجلة الجمعية الافرنجية ثم فى «المجلة الجغرافية العربية » التى درجت الجمعية على نشرها منذ أكثر من عشرين عاما (بعد أن كانت قد بدأت نشر مجلتها الافرنجية منذ أكثر من خمسين عاما وحتى الآن) .

ومن خلال عمله بالجمعية الجغرافية المصرية بدأ يجمع من حوله الكثير من تلاميذه (وتلاميذ تلاميذه) وزملائه الجغرافيين العرب من البلدان العربية وأنشأ فى عام ١٩٦٢ «اتحاد الجغرافيين العرب » الذى جاء نشاطه متقطعًا بحكم تباعد البلدان العربية بعضها عن بعض . ولكنه عاون تلاميذه على إنشاء جميعات جغرافية عربية فى كل منها تجتمع بين الحين والحين وتتضافر فى عقد مؤتمرات وندوات جغرافية مشتركة منها المؤتمر الجغرافى العربى الأول الذى عقد بالقاهرة عام ١٩٦٢ والمؤتمر الجغرافى العربى الثانى

الذى انعقد ببغداد عام ١٩٧٦ ثم عدد من الندوات الجغرافية التى عقدت بعد ذلك بمقر الأمانة العامة لاتحاد الجغرافيين العرب (الذى يرأسه صاحب السيرة منذ عام ١٩٦٢ وحتى الآن) بمقرها بالجمعية الجغرافية المصرية . وقد انعقدت ندوة عربية عن البيئة والتلوث سبقها ندوة عن « أزمة الخليج » التى جاءت فى أثر العدوان العراقى الغاشم على أرض الكويت فى عام ١٩٩٠ واستعرضت الأسباب التى من أجلها اعتبر ذلك العدوان غير مبرر على الإطلاق .

وكانت آخر ندوة انعقدت بالتعاون مع اليونسكو عن موضوع « الزمن الجيولوجى الرابع وبعض تكويناته فى مصر » ، وقد شاركت فيها الجمعية الجغرافية المصرية خلال شهر سبتمبر عام ١٩٩٣ . وقد أسهم بها صاحبكم ببحث عن « العصر المطير » .

فى مجال الحياة العامة وخدماتها الفكرية والسياسية المعاصرة :

والحديث فى هذا المجال من العمل ذى الصفة السياسية العامة هو اتصال مع الحديث فى الفقرة السابقة . والواقع أن اتجاه صاحب السيرة إلى ربط العمل والتخصص العلمى بالعملين الوطنى والقومى . ووضع العلم فى خدمةالحياة العامة ، جاء ذلك كله كتطور طبيعى لما سار عليه صاحبكم منذ بدايات عمله العلمى فى مرحلة تكوينه العام كمواطن يريد أن يكون « مواطنا صالحا » بالمعنى الكامل والدقيق للكلمة . والمواطن الصالح هو الذى « يعطى » فى الحياة أكثر مما « يأخذ » ولقد كان من فلسفتنا مدى العمر أن المواطنين فى المجتمع الحديث من فئتين . فئة تأخذ فى بدايات حياتها وتكوينها أكثر مما تعطى وفئة لا ينالها فى مطالع حياتها كل ما تستحق على المجتمع . ولقد كان صاحبكم من الفئة الأولى التى نشأت فى فئة « وسطى » من المجتمع العربى فى مصر فكان أهله من ذوى العلم والمعرفة بالنسبة لغيرهم من المجتمع المحيط بهم ، وكانت هذه نعمة خاصة لم تتح لكثير من المواطنين العاديين الذين عاشوا وماتوا فى «الحرمان » الكامل أو الحرمان النسبى ، وهى الفئة التى تمثل غالبية أهل مصر والكثير من البلدان العربية الشقيقة ، وهؤلاء قد مروا خلال الأجيال الأخيرة والقريبة منا فى عهد من الاستعمار الأجنبى الذى أصيبت به بلادنا فى بضعة القرون الأخيرة ومنذ أن انحسرت فترة التحضر العربى الإسلامى ، ومنذ أن انحسر نصيب « العرب » فى قيادة التاريخ فى

بلادهم ، وجاء عهد السلطان « التركى » الذى طغى على التحرر العربى الإسلامى الأول وأحل محله طغيانا أجنبيًا عن العروبة وإن لم يكن أجنبيًا عن الإسلام . ويلاحظ فى هذا المقام ما لاحظه صاحبكم ـ وبحق ـ خلال مرحلته الدراسيةوالتكوينية من فارق كبير بين « العرب » أبناء البادية الذين كان حيوانهم الرفيق هو « الجمل » الذى يحمل الأثقال فى صبر وأناة والذى يكون مع « حاديه » فى مسيرات الليل الهادى المتأمل رسولاً مع صاحبه للتجارة والسلع ونقل الأفكار والتأملات الفكرية والروحية والدينية بين أطراف الجزيرة العربية ، فكان وسيلة العربى (لاسيما العربى المسلم) فى حمل رسالة السماء بين جوانب أرض العروبة وأطرافها إلى أقاليم الحضارة المحيطة بالأمة العربية . . . كان هذا المجتمع العربى من حداة الإبل ناقل رسالات الأرض (من سلع التجارة وغيرها) ورسالات السماء التى قادته فى النهاية إلى أن يصبح حاملاً لرسالة الخير والتقدم والسلام . . . كان ذلك المجتمع العربى المسلم مختلفًا تمام الاختلاف عن مجتمع «الأتراك » أولئك الذين جاءوا من مناطق «السهوب » والرعى فى أواسط آسيا وغربها الجبلى ، وجاء معهم حيوان ببيئتهم وهو « الحصان » وهو حيوان مختلف عن « الجمل » لأن صاحب الحصان يمتطيه ولا يسعى من خلفه حاديا له . وصاحب الحصان لم يلبث أن أصبح « فارسا » يتعالى فوق غيره من سيارة الأرض بخلاف حادى البعير والجمل حين كان يتنقل حاديا و « متنديا » و « متأملا » من خلف حيوانه الصديق الأليف الهادى الصبور . . . وهكذا كان الأتراك غزاة وفرسانا « فاتحين » بخلاف العرب الذين كانوا « تجارًا » وناقلى سلع وأفكار روحية ودينية إلى العالم المجاور كله .

ولقد نقل العرب صفتهم وطبيعتهم الهادئة والمتأملة تلك إلى أرض مصر وأثروا فى سكانهاتأثيرًا اختلف كل الاختلاف عن « الأتراك » الذين جاءوا ومعهم روح التعالى والطغيان على غيرهم فحاولوا إذلالهم دون أن يكون لديهم ما يقدمونه لغيرهم من « رسالة السماء » أو من « ثقافة » أهل التجارة والاتصال والمسالمة . وهكذا فإن أهل مصر الذين عرفوا العرب قبل أن يعرفوا الأتراك تأثرت غالبيتهم بالروح العربية الإسلامية وتغلغل أثرهم بين أهل ريف مصر قبل أن يتركز فى عاصمتهم القاهرة وأزهرها الشريف . أما الأتراك فقد اقتصر تأثيرهم فى مصر على سكان العاصمة وحواشيهم من طغاة الحكام أو من مرتزقة المماليك . وهكذا بقى الأثر التركى متركزًا فى طبقة محدودة من أهل المدن وعليّة

الحكام أو مرتزقة العساكر ومتمثلاً فى روح من الظلم والطغيان الاجتماعى والاقتصادى والسياسى جميعًا .

وكان صاحبكم من سلالة الفئة الأولى التى عاشت فى الريف وتأثرت بروح العروبة والإسلام . فلم يكن غريبًا أن يحس بأنه واحد من الطبقة التى عانى أبناؤها من الظلم الاجتماعى ومن شىء قليل أو كثير من الحرمان من فرص الحياة . فلما جاءت نشأته من أسرة كانت قد بدأت تتحرر مما كانت فيه فى العصر التركى وتسلح بعض أفرادها بالعلم والمعرفة الأزهرية التى نفخت فيهم روح التحرر والثورة على عهد الظلم والظلمة السابقة . . . بدأ عقله المتفتح فى دور الصبا والشباب ومطالع الحياة العاملة ينير سبيل الفكر أمامه ليتفهم حقائق العصر والدور الحضارى الذى يعيش فيه . عندما انحسر الاستعمار التركى والاستعمار الأوربى الجديد عن بلاده وعن عصره . . . بدأ فكر صاحبكم يدرك أنه كان من أسعد مخلوقات عصره لأنه نشأ بين أسرة خرجت من ظلمة الجهل إلى نور المعرفة وأنه تدرج فى تعليمه عندما أتيحت لوالده بين قليل من متعلمى عصره أن ينتقل إلى السودان وتتسع فى وجهه أبواب الرزق والاتصال بالعالم الخارجى وبالعصر الجديد ، ثم أتيحت له فرصة التعليم فى مصر مع بدايات نهضتها فى هذا القرن العشرين ، ثم عاونه اجتهاده على أن يسافر فى بعثة على حساب الدولة إلى الخارج ، حيث تعلم وتضاعفت معارفه فى ثلاثة أو أكثر من دول أوربا الغربية وفى مجموعة من أكبر جامعات الغرب . ثم عاد إلى مصر حيث بدأ بتطبيق معارفه وزيادة خبراته بالبلاد العربية التى هى أصل من أصول حضارة مصر . . . ثم تدرج فى الوظائف وفرص العمل التى أتيحت له من بين قلة قليلة جدًا من أقران عصره وجيله فبلغ أعلى تلك المراتب فى رياسة الجامعة (بل أنشأ جامعة كاملة بادئًا بحرف « الألف » ومن نقطة الصفر) ، ثم المناصب العامة بما فيها منصب الوزارة والمسئولية ، وأتيحت له فوق ذلك فرص العمل الدولى على المستوى العربى فى جامعة الدول العربية وعلى المستوى الدولى فى الأمم المتحدة وبعض وكالاتها المتخصصة وأهمها هيئة اليونسكو ، واتصل فى سبيل ذلك بعدد كبير من دول العالم المتقدمة والنامية ، بلغ نحو الستين وهم يمثلون نحو نصف دول العالم كله فى عهد شبابه وكهولته الأولى وحضر وشارك فى أعمال نحو خمسة وثمانين من المؤتمرات الدولية ثم نشر أكثر من مائة بحث ونحو عشرة من الكتب

الأساسية باللغة العربية وثلاثة كتب بالانجليزية وعرفه الناس وعرفوا عن أعماله فى شرق العالم وغربه وجنوبه . . . وكانت تلك كلها فرصًا مضاعفة فى الحياة لم تتح لغيره من أفراد عصره . . . بل إن صاحبكم حاول مرة أن يحصى ما أصابه من فرص الحياة فهاله أن يجد أنها تعادل ألفا وخمسماية مرة مما ناله بعض أقرانه ممن ولدوا فى قريته فى عام ميلاده . . . بل إنه قد غمره ما ناله من نعم مضاعفة فى طول العمر وحسن العمل، وهو مما يوجب عليه أن يحاسب نفسه فى الدنيا قبل أن يحاسب على حياته وعمره وعمله فى الدنيا عندما يجىء وقت الحساب الأكبر فى الآخرة ! وإن أقل ما يوجبه الشعور الحق بالمسئولية نحو الحياة والعصر وأقران الجيل الذى عاشه والذى سيأتى من بعده هو أن يحاول أن يرد إلى المجتمع من الخدمات بما يعادل ألفًا وخمسمائة مرة ما يؤديه مواطن عادى ولد معه ولكنه عاش ومات ووارى الثرى دون أن يتاح له جزء يسير مما أتيح لأمثالى فى حياتهم التى شاء لها الله أن تطول !

وفوق ذلك فإن مما يضاعف عبء المسئولية عن رد بعض ما سبق به الوطنان المصرى والعربى من فرص التكوين والعمل إلى أمثالى . أن مجال الخدمة قد اتسع من مجال العلم والتخصص إلى مجال الخدمة العامة والعمل السياسى القومى . وكان صاحبكم كما ذكر فى فقرة سابقة أنه قد شرع وهو فى جامعة الإسكندرية إلى تكوين لجنة مع بعض زملائه أصبحت هى اللجنة القومية المصرية لأساتذة الجامعات فى الإعراب عن رأى مصر وجامعاتها فى تنظيم حركة هيئات التدريس فى الجامعات العالمية . . . للإعراب عن رأيها فى شئون العلاقات الدولية بين الدول ، لاسيما علاقات الدول النامية بالدول المتقدمة وبالغرب المتقدم وأصبحت تلك اللجنة التى تشكلت فى عام ١٩٤٩هى اللجنة التى مثلت الرأى الحر فى جامعة الإسكندرية خارج نطاق مجالس الكليات والجامعات ذات الصفة « الحكومية » أو الرسمية . واستطاعت تلك اللجنة فيما بعد . وكما ذكرنا من قبل أن تكون أول هيئة جامعية شبه شعبية تبعث بتأييدها لثورة ١٩٥٢ فى ثانى أيام قيامها . وحفظت الثورة للجنة الشعبية الجامعية ذلك السبق فدرجت لعدة سنوات لاحقة وهى تخصص أحد اجتماعات الثورة فى يوم ٢٦ يوليو من كل عام (وهو ذكرى طرد ملك مصر السابق وخروجه من الإسكندرية) . . . بقيت الثورة وهى تخصص هذا اليوم للاحتفال به فى جامعة الإسكندرية .

وكان صاحبكم عندما انتقل إلى وزارة التربية والتعليم عام ١٩٥٠ ثم إلى جامعة أسيوط فى عام ١٩٥٥ بدأ يوسع نشاطه السياسى القومى ، فلما جاء الغزو والعدوان البريطانى الفرنسى المشترك على بورسعيد ومنطقة القناة شارك صاحبكم فى تعبئة الشعور الوطنى ومواجهة العدوان بين جموع المعلمين فى القاهرة وفى شرق الدلتا ومنطقة القناة وكانت تلك مناسبة لتوسيع الجهاد ونقله إلى الميدان بين جموع الجماهير ، وهى محاولة أولى لم يلبث أن توسع فيها وضاعفها بعد أن انتقل إلى أسيوط بعد ذلك بعام أو عامين . وإذا كان انتقال عمله وافتتاحه للدراسة بجامعة أسيوط من عام ١٩٥٧ فإنها كانت ظروف التهديد بالعدوان ثم وقوعه فى عام ١٩٥٦ هى السبب الذى أخر افتتاح الدراسة بأسيوط لأكثر من عام أنفقه صاحبكم فى الإعداد والتحضير لافتتاح الجامعة بإعداد الدراسات الخاصة ببرامج العمل بها والاستعداد بتهيئة مكان الدراسة والمعامل واقتناء الأجهزة والكتب وغيرها وكذلك اختيار أعضاء هيئة التدريس وغير ذلك من أمور كان من الضرورى الاستعداد لها استعدادًا علميا دقيقًا يضمن النجاح فى إنشاء الجامعة . . . كان ذلك الاستعداد كله أساسا لأن يقوم العمل فى إنشاء جامعة أسيوط بقلب الصعيد عملاً استند أصحابه فيه على أساس إحكام صلاتهم بالبيئة الجديدة والمجتمع الذى سيعملون فيه . ولذلك فإن قيام جامعة أسيوط بالفعل وابتداء من اليوم السابع من شهر أكتوبر عام ١٩٥٧ عمل حكومى ورسمى وعلمى خالص من جهة وعمل له طابعه البيئى والشعبى الذى جعل منطقة أسيوط كلها بل والصعيد كله يشارك فى قيام الصرح الجامعى القومى مدعمًا منذ البداية بجهود رجال الجامعة وعلمائها المتخصصين من جهة والجهود الشعبية التى عبأت الجامعة رأيه العام من حولها من جهة أخرى .

لذلك كله فقد بدأت جامعة أسيوط مؤسسة علمية متمكنة فى تخصصاتها التى لا يعرفها إلا العلماء ، ومؤسسة شعبية يساندها الرأى العام ويتحمس لها أهل الصعيد كله من جهة أخرى . فعندما اضطرت إلى أن تضع يدها على مساحة من الأرض تكفى لإنشاء الحرم الجامعى الجديد (وقد بلغ فى مرحلته الأولى ٤٥٠ فدانًا من الأراضى الزراعية) رحب الأهالى بذلك وشرعت الجامعة فورًا فى استصلاح مساحة تتراوح بين ألف فدان وألفى فدان من منطقة صحراوية مجاورة لتعوض بها عن الأراضى الزراعية

المنتزعة للحرم الجامعى فى جوار المدينة مباشرة . كذلك فإن الجامعة استأجرت بعض العمارات لسكن الطلاب وهيئة التدريس قبل أن تبنى المدينة الجامعية للطلاب ولهيئة التدريس وللمرافق والملاعب والاستاد الرياضى فوق أرض الحرم الجامعى الجديد . ولم تلبث الجامعة أن نجحت فى تنظيم موسم جمع للتبرعات من الصعيد كله فتهافت أهل الخير وتضافر تلاميذ المدارس فى جمع المعونة لبناء الحرم الجامعى وكانت هذه أول مرة تسعى فيهاجامعة بين الأهالى لجمع التبرعات التى بلغت فى ذلك الوقت مائة ألف جنيه وهو مبلغ يبدو صغيرًا ولكنه فى ذلك الوقت (عام ١٩٥٨) كان يمثل مبلغًا كبيرًا نسبيًا . وقد أثبتت به الجامعة أول تجربة شعبية لمثل هذا الغرض النبيل . . . ولعله أن يذكرنا بعض الشىء بالحملة الوطنية التى قام بها أولئك الذين ساعدوا وشاركوا فى إنشاء الجامعة الأهلية الأولى فى عام ١٩٠٨ ، وقد تضافر فيها زعماء الفكر والسياسة وبعض الأفراد لبناء الصرح العلمى الجامعى الأول فى مصر فى عهد الاحتلال ! وجاء ذلك المجهود الشعبى فى أسيوط بعد تجربة إنشاء جامعة القاهرة ثم الإسكندرية ثم عين شمس التى أنشئت كلها بالجهود الحكومية الخالصة .

لذلك فإن جامعة أسيوط ما لبث رئيسها أن انتقل مع طائفة من زملائه رجال الجامعة إلى العمل فى ميدان الخدمة السياسية القومية فأصبح صاحبكم أمينًا عامًا للاتحاد القومى للمحافظة ، وهو الذى كان إذ ذاك يمثل التنظيم السياسى الشعبى لدولة الثورة المصرية . ويذكر صاحبكم أنه استطاع أن يطوف أنحاء المحافظة كلها فدخل نحو ٢٠٠ قرية من مجموع ٢٢٣ قرية وتجمع قروى فى أنحاء المحافظة ودرس مشكلاتها الزراعية بل والاجتماعية أو تناول الشاى مع أهلها واستقبلهم فى الحرم الجامعى وفى ورش الجامعة ومكتباتها المفتوحة للشعب وملاعبها التى أصبحت مفتوحة لأبناء الشعب وغير ذلك من أسباب النشاط الجامعى العام وامتداده إلى مجال الخدمة العامة للمحافظة . بل إن نشاط صاحبكم ما لبث أن امتد إلى مقر الاتحاد القومى بالقاهرة حيث كان يمثل المحافظة فى كل الاجتماعات الكبرى للاتحاد القومى وعندما فكر رئيس الدولة (الرئيس جمال عبد الناصر) فى وضع ميثاق للعمل السياسى الوطنى فى عام ١٩٦٢ اختار أمين الاتحاد القومى بأسيوط كواحد من اثنى عشر مفكرًا وسياسيًا ليضع كل منهم « مشروعًا » لذلك الميثاق ثم عندما انعقد المؤتمر القومى الأول للاتحاد

القومى فى عام ١٩٦٢ اختارت الثورة صاحبكم ليكون مقررًا عامًا لهذا المؤتمر الذى عرض فيه ميثاق العمل الوطنى ثم اختير ليكون مقررًا لما سمى « لجنة المائة » وهى اللجنة التى وضعت « تقرير الميثاق » وفى هذا التقرير استطاع صاحبكم مع لجنة المائة أن يفسر بعض العبارات التى وردت بالميثاق أو تسربت إليه من بعض ذوى الرأى الخاص ومن بينها مصطلح « الاشتراكية العلمية » وهو اصطلاح عرف عنه أنه يعبر عن الرأى الشيوعى . ولذلك فإن تقرير الميثاق عنى بصفة خاصة بإبراز ما أسماه التقرير «بالاشتراكية العربية » أو التطبيق العربى للاشتراكية . فضلا عن أن التقرير أبرز بكل الوضوح ارتباط العقيدة السياسية بالإيمان والعلم جميعا وعلى نحو أقره المؤتمر فى إجماع رائع . وأثبت أن «مقرر المؤتمر » قد نجح فى التعبير عن الرأى العام المصرى والعربى وهو الرأى الذى أثبتت الأيام صحته لاسيما بعد أن انكشف التسلل اليسارى المتطرف وثبتت مصر العربية عند رأيها الاشتراكى العربى السليم . بل عاد إلى مصر العربية وجهها السياسى الذى انتصر فى هذه السنوات الأخيرة بعد التحولات الفكرية التى شملت الشرق الأوربى كله وهو الذى كان قد انتشر بعض فكره اليسارى إلى ساحة الفكر لدى نفر من أهل الثقافة فى مصر .

ودارت الأيام ، وأمضى صاحبكم عشر سنوات كاملة مكلفا بإنشاء جامعة أسيوط ونقل الخدمات الجامعية إلى قلب الصعيد . وكانت قيادة مصر قد استقر الرأى عندها على تغيير الوزارة الحاكمة واختيار طائفة من أهل الفكر والرأى لريادة العمل السياسى فى اتجاه الاشتراكية السليمة وكان ذلك فى خريف عام ١٩٦٥ حين اختير السيد / زكريا محى الدين أحد نواب رئيس الجمهورية ليؤلف وزارة جديدة . وكان من أول الوزارات التى يراد إعدادها لتواجه الموقف الجديد هى وزارة الثقافة ، فى وقت كانت الاتجاهات اليسارية تتنازع القيادة الفكرية فى البلاد . ووقع اختيار رئيس الوزراء على صاحبكم ليتولى هذه الوزارة حتى يمسك بزمام التعادل فى الرأى السياسى والفكرى . واتفق صاحبكم مع رئيس الوزراء الصديق القديم عند أول اجتماع وكان المرشح يعرفه منذ سنوات حين تعاونا فى سبيل إحكام الصلة الثقافية بين مصر وشقيقاتها العربيات . وكل ما فعله صاحبكم هو أن تفاهم مع رئيس الوزراء على أن تترك حرية العمل لوزير الثقافة فى أن يوجه الرأى القومى فى مجال الثقافة والعمل الثقافى توجيها معتدلا يحفظ

للبلاد شخصيتها وهويتها الفكرية ويصونها من الانحراف والسير نحو اليسار المتطرف أو اليمين المتزمت وإنما يكون الفكر والثقافة مصريين عربيين فى طبيعيتهما ومحورهما العام . ويبدو أن صاحبكم نجح فى تحقيق هذا الاتجاه الوطنى والقومى العربى العام .

وبعد أن ترك صاحبكم الوزارة تساءل رئيس الدولة إذ ذاك (الرئيس جمال عبد الناصر) أكثر من مرة عن مصير وزير الثقافة السابق فى الخدمة القومية ، ولم تنجح بعض العروض (ومنها رياسة إحدى اثنتين من الجامعات : القاهرة أو الأزهر) فى إغراء صاحبكم بمعاودة العمل الحكومى الرسمى حتى سنحت الظروف (بعد خمسة عشر شهرًا) وجاءت فرصة العمل مع الأمم المتحدة فرشح زكريا محى الدين وزيره السابق لمنصب مديرالمركز الديمغرافى بالقاهرة (وهو المركز الذى تشرف عليه الأمم المتحدة ولكن الحكومة المصرية هى التى ترشح مديره) . وتحقق ذلك بالفعل ودام فيه عمل صاحبكم ١٣ سنة كاملة على نحو سبق أن شرحناه من قبل .

وفى أثناء العمل بالمركز الديمغرافى بالقاهرة بعد ترك الوزارة سنحت فرصة جديدة لمعاودة العمل مع الجهاز الحكومى الرسمى . وكان الرئيس أنور السادات قد رأى بثاقب نظرته إلى حياة الثورة بعد أن قطعت من جانبها أكثر من عشرين سنة . . . رأى أن تبدأ البلاد تطبيق النظم الدستورية التى تقضى بمشاركة مفكرى الأمة وحكمائها فى معاونة رئيس الجمهورية فى بناء صرح الحياة الدستورية القومية فقرر أن يطبق ما نص عليه دستور البلاد من إنشاء « مجالس قومية متخصصة » يكون تعيينها بالاختيار والتطوع للخدمة العامة ويكون لأصحابها مطلق الحرية فى إبداء الرأى والنضج لرئيس الجمهورية بحيث يكون رأيها استشاريًا لا يترتب عليه إجبار أو حكم إلزامى وتأتى «توصياتها » لرئيس الجمهورية على أنها رأى غير ملزم ولكن يكون له احترامه من قبل الدولة ورئيسها ويكون أغلب أعضائها من بين من ليس لهم مطمح فى الحكم أو الجاه أو المجد ، وإنما يختارون من بين ذوى الرأى والحكمة والتجربة الطويلة مع التجرد من أى غرض سياسى ضيق أو مصلحة ذاتية أو فردية فلا يسعى أعضاء المجالس إلى مساندة حاكم بقدر ما يسعون لتبصيره بالصالح العام والرأى المجرد الذى لا يشترط غير الصالح العام . ولقد نص دستور البلاد ذاته على ضرورة قيام مثل هذه المجالس

مستقلة حتى عن المجالس النيابية العادية أو المجالس والهيئات التنفيذية فى الحكم والإدارة وتكون وظيفتها كما نصت عليها مواد الدستور أن تبدى الرأى والمشورة لرئيس الدولة ، وعن طريقه تنشر هذه التقارير والمشورات إلى مرافق الدولة ومؤسساتها من وزارات وهيئات عامة . وتهدف توصيات المجالس القومية المتخصصة إلى تقديم المشورة لرئيس الجمهورية وتقترح السياسات العامة فى مختلف الموضوعات التى تمس تخصصاتها كما تتابع « نتائج تطبيق توصياتها » وتقترح ما تراه من وسائل وأسباب لحسن تنفيذها بما يحقق الصالح العام الذى تستهدفه . وقد نصت قرارات إنشاء تلك المجالس على أن تكون هناك أربعة مجالس بدأت بإنشاء اثنين منها هى « المجلس القومى للتعليم والبحث العلمى والتكنولوجيا » (وهو المجلس الذى يهمنا بصفة خاصة فى هذه السيرة) « والمجلس القومى للإنتاج » وقد أنشئا فى عام ١٩٧٤ . ثم « المجلس القومى للثقافة » و « المجلس القومى للخدمات » وقد انشئا بعد ذلك ببضع سنين . وكان أغلب أعضاء تلك المجالس جميعا من قدامى العاملين بالدولة ومن غير العاملين بالجهاز الحكومى التنفيذى فيما عدا بعض هؤلاء العاملين ومنهم طائفة من الوزراء ووكلاء الوزارات وكبار رجال الإدارات والمصالح . والقصد من عضويتهم أن يكونوا حلقة اتصال بين الجهاز الشعبى الكبير والجهاز التنفيذى الذى تنتهى إليه التوصيات ليتولى وضعها موضع التنفيذ .

ويكون تعيين أعضاء المجالس بقرار جمهورى ورئيس المجالس من الناحية الدستورية الشكلية هو رئيس الجمهورية ذاته ولكن الرئيس عين مشرفًا عامًا على المجالس يتولى رياسة الجلسات ويدير أعمالها وهو الدكتور محمد عبد القادر حاتم الذى جاء اختياره على أساس قيامه برياسة مجلس الوزراء خلال الفترة التى كان فيها الرئيس أنور السادات ذاته هو رئيس الوزراء إلى جانب رياسة الدولة كما إن الدكتور حاتم قد شغل منصب الوزارة ونائب رئيسى الوزراء سنوات طويلة وله من الاطلاع الواسع والتجربة الطويلة ما أتاح له أن يرأس جلسات المجالس على خير وجه وأفضله .

أما صاحبكم فقد كان فى وقت إنشاء المجالس القومية المتخصصة يعمل مع الأمم

المتحدة التى كان نظام العمل بها يقتضى إذنًا خاصًا بمشاركته فى هذا العمل على أساس إن ذلك « خدمة استشارية » تؤديها الأمم المتحدة إلى الدولة صاحبة الشأن (وهى جمهورية مصر العربية عضو الأمم المتحدة) دون مقابل ومن هنا فإن صاحبكم استأذن الأمم المتحدة فى أن يقبل التعيين مقررًا عامًا للمجلس القومى للتعليم والبحث العلمى والتكنولوجيا وصدر قرار جمهورى خاص بهذا التعيين وكتب صاحبكم بهذا الشأن إلى المجالس القومية على إنه خدمة تطوعية . واستمر العمل بهذا النظام حتى ترك خدمة الأمم المتحدة فاستمر فترة متطوعًا ثم تبين أن نظام العمل بالمجالس يقتضى أن يقبل المكافأة الرمزية التى تقررها لوائح المجالس وحتى لا يترتب على موقفه إحراج لسائر أعضاء المجالس الذين يتقاضون « مكافآت رمزية » هى أقرب إلى التطوع منها إلى المكافأة التى تكافئ ما يؤدونه من عمل ذى طبيعة خاصة .

لقد استمر صاحبكم فى العمل بالمجلس القومى للتعليم والبحث العلمى والتكنولوجيا قرابة عشرين عاما قدم فى كل منها تقريرًا علميًا عن أعمال المجلس وتوصياته . وهذه التقارير تكون مجموعة كبيرة من البحوث تناهز المائتين أو أكثر وقد كتب صاحبكم التقارير والبحوث الأساسية مباشرة وراجع ما كتبه زملاؤه ونسق بينه قبل أن تقدم التقارير إلى رئيس الجمهورية فى نهاية كل دورة من الدورات العشرين . وقد لا يكون هذا مقام الإفاضة فى هذه التقارير وقيمتها بالنسبة لتطور العملية التعليمية والبحثية فى مصر (ومقارنتها بما جرى عليه العمل فى بعض البلاد المتقدمة وفى البلاد العربية الشقيقة بصفة خاصة) ولكننا نكتفى بما ورد عن هذه التقارير فى فصول سابقة من هذا الكتاب .

وشارك صاحبكم بجهد خاص فى عمل المجلس القومى للثقافة حيث عين مقررًا للجنة الثقافة فى ذلك المجلس ودرس موضوع الثقافة ومشروعاتها كما عرض مع زملائه لموضوع الغزو الثقافى . ولو أن صاحب هذه السيرة كان يفضل دائمًا أن يسمى هذا الغزو « استغزاء » لأننا نحن الذين نسعى إليه وإلى استيفاد أفكاره ومظاهره من الخارج عن طريق ما نقتبس وما ننقل فى غير حرج من أفكار العالم الخارجى واتجاهاته وتياراته الفكرية التى تفتح أمامها جميع الأبواب .

فى خدمة أقدم الهيئات والمجامع العلمية فى مصر :

ونود أن نضيف هنا عبارة ذات أهمية خاصة بالنسبة لدورى فى الحياة العلمية والثقافية فى مصر العربية المعاصرة . وهى عن دورى الخاص فى خدمة العمل العلمى والثقافى فى أقدم جمعيتين علميتين فى مصر العربية المعاصرة ، وهما المجمع العلمى المصرى والجمعية الجغرافية المصرية . فأما المجمع العلمى فقد أنشأه بونابرت فى غزوته الفرنسية لمصر عام ١٧٩٨ . وكان إنشاؤه على منوال « مجمع فرنسا العلمى » وهو هيئة تجمع أكابر علماء فرنسا ولا يزال ممثلاً لهيئة كبار العلماء الفرنسيين . وقد امتازت الحملة الفرنسية التى جاءت إلى مصر بأنها إلى جانب الجيش الفاتح أحضرت معها مجموعة كبيرة من العلماء على رأسهم العالم الفرنسى الكبير « مونج » وكانوا يمثلون مختلف التخصصات لدراسة أحوال مصر وتسجيل ذلك فيما نشر بعد ذلك على هيئة كتاب ضخم أربت مجلداته وملحقاته على بضعة وعشرين مجلدًا وملحقًا ومنها الوثائق الوصفية والمصورات والرسوم اليدوية البارعة والدقيقة (فى وقت لم تكن الكاميرا والتصوير الشمسى قد عرفا فيه بعد) وقد أطلق على مجموعة المجلدات اسم « وصف مصر » وهى تسمية متواضعة ، لأن الأمر لم يكن مجرد « وصف » وإنما كان دراسة تحليلية مبتكرة لم تسبقها أية دراسة مماثلة لأى بلد آخر (أو حضارة) من بلدان العالم القديم . بل هى كانت أول دراسة وصفية موثقة ، وما زالت إلى اليوم خير ما كتب عن مصر فى آخر القرن الثامن عشر وأول القرن التاسع عشر . ومن الطريف أن نابليون بونابرت وهو القائد العام للجيش لم يشأ ـ وأكاد أقول « لم يجرؤ » ـ على أن يقيم من نفسه « رئيسًا » لمجمع مصر الوليد وإنما جعل « مونج » رئيسًا وأطلق على نفسه لقب «السكرتير العام» للمجمع !

وعادت الحملة الفرنسية إلى بلادها ولم تنجح فى مهمتها العسكرية . ولكنها تركت هذا الأثر الخالد . كما إن المجمع ذاته احتفظ بكيانه فى فرنسا لعدة سنوات حتى فرغ من طباعة السفر الكبير بمصوراته الرائعة . . . ثم عاد المجمع فى صورة جديدة إلى مصر حيث اتخذ مقره فى مدينة الإسكندرية (بعد أن كانت نشأته بالقاهرة وفى أحد بيوت أكابر المماليك الذى استولت عليه السلطات وجعلته مقرًا للمجمع) واستمر

المجمع فى الإسكندرية حتى عام ١٨٥٧ حين توقف عمله بعد أن نضب معين العونين المادى والعلمى وانقطعا . وبقى الأمر كذلك حتى جاء السلطان أحمد فؤاد ـ وهو واحد من أهل الفكر المتفتح إلى جانب السلطان المادى والسياسى ـ فعاد بفكرة المجمع إلى القاهرة فى عام ١٩١٩ ـ وهو عام ذو دلالة خاصة لأن بعث المجمع العلمى المصرى من جديد (بعد أن كانت تسميته الأولى « مجمع مصر ») إنما جاء فى حقيقته انعكاسًا عن ثورة مصر الشعبية والوطنية فى عام ١٩١٩ . وبدأ المجمع الجديد يصدر « مجلته » كما يصدر بعض الدراسات « والمذكرات » الخاصة من وقت لآخر ، وأصبح يعقد اجتماعاته المنتظمة منذ ذلك العام وحتى يومنا هذا ويتبادل مطبوعاته مع نحو مائة من الهيئات والمجامع العلمية العالمية بالخارج .

وبدأت صلة صاحبكم بالمجمع العلمى المصرى فى عام ١٩٣٧ بعد عودته من البعثة العلمية بكل من انجلترا وفرنسا والنمسا وبدأ على الفور بنشر مقالاته وبحوثه العلمية بمجلة المجمع ، حتى نشر المجمع له أول كتاب كبير فى هيئة « مذكرات » عن « مكانة مصر فى عصر ما قبل التاريخ » وذلك فى عام ١٩٤١ ، وكان نشرها على حساب المجمع ولحسابه ، فطلب صاحبكم أن يكون عائد مثل هذا النشر العلمى لصالح المجمع الذى نشره فلا يعود على صاحب البحث أى عائد مادى ، وهو أسلوب سار عليه صاحبكم فيما نشرت له الهيئات العلمية (ومنها المجمع والجمعية الجغرافية المصرية) بعد ذلك . وهو تقليد اتبعه أيضًا بالنسبة لبعض ما نشره فى الجامعة لصالح الطلاب فى ذلك الحين !

وفى عام ١٩٤٧ دخل صاحبكم إلى المجمع واختير عضوًا عاملاً فيه . وأظن أنه كان أصغر الأعضاء سنا لأن متوسط الأعمار فى المجمع العتيد يربو فى العادة على الخمسين عاما أو الستين ، وكانت عضوية المجمع إذ ذاك لا تزيد على الخمسين عضوًا عاملاً ومثلهم من الأعضاء المنتسبين . وقد زادت العضوية أخيرًا إلى مائة عضو يتبعون أربع أكاديميات للآثار ، والعلوم الإنسانية (الفلسفة والآداب . . . إلخ) والعلوم الرياضية (والطبيعية) ثم العلوم التطبيقية (الطب والهندسة . . . إلخ) .

وفى عام ١٩٥٤ انتخب صاحبكم لفترة عامين رئيسًا للمجمع وبقى حتى عين

مديرًا لجامعة أسيوط فابتعد عن المجمع حتى عاد إليه عام ١٩٦٨ وبقى رئيسًا له ، يجدد انتخابه بالإجماع مرة كل ثلاث سنوات . وقد أشرف فى هذه الفترة الطويلة على المجمع واجتماعاته الدورية ، كما أشرف على نشر مطبوعاته وتبادلها مع الهيئات الدولية والهيئات الداخلية . وقد أخرج فى هذه الفترة ما لا يقل عن عشرين مجلدًا من المجلة وعدد من الكتب والمذكرات باللغات العربية والإنجليزية والفرنسية حتى أصبح المجمع « مطلا » علميا وفكريا لمصر على الخارج والثقافات الخارجية .

وأما عن الجمعية الجغرافية المصرية (التى سبقت الإشارة إليها فى موضع سابق) فإن صلته بهاترجع إلى عام ١٩٣٠ فى العام التالى لتخرجه من كلية الآداب وقبل سفره فى البعثة العلمية التى داوم خلالها الاتصال بالجمعية وبأساتذته من القائمين عليها، لاسيما أستاذه مصطفى عامر الذى قام على شئون الجمعية سنين طويلة وبقى فى رياسته لها حتى عام ١٩٦٧ . وقد حدث أن اضطر إلى السفر والعمل بالخارج (بالسعودية) خلال خمسة عشر عاما ولكن أعضاء الجمعية أصروا على أن يحتفظ برئاسة الجمعية خلال هذه الفترة كلها ، حين كان ينيب عنه أحد الأعضاء للإشراف أثناء غيابه . وقد ضربت هذه الجمعية المثل فى صفاء جو التعاون بين أعضاء مجلسها ، وترابطهم فى كل شىء . ويذكر صاحبكم أن رئيس الجمعية كثيرًا ما كان يعهد إليه بالقيام ببعض مهام العمل فيها (ومن ذلك القيام بعمل الأمين العام) دون أى حرج . كما إن صاحب هذه السيرة يذكر بالخير وكل الاعتزاز ما كان يقوم بين أستاذيه فى الجمعية (وهما مصطفى عامر ومحمد عوض محمد) من صلات الود والتعاون الكامل (حيث لم يقم بينهما مثلا أى تنافس فى يوم من الأيام على رياسة الجمعية) . . . وذلك مثل آخر بل درس تعلم عنه وجرى على ممارسته فى التعاون مع باقى الزملاء فى مجلس إدارة الجمعية خلال السنوات الطويلة التى جرى أثناءها العمل فى رياسة الجمعية التى انتخب لها فى عام ١٩٦٨ ولا يزال الزملاء أعضاء الجمعيةالعمومية للجمعية يجددون تكليفه بها كل ثلاثة أعوام (كما هو حادث فى المجمع العلمى المصرى) وحتى يومنا هذا، وهى ثقة لا يمكن أن تقابل بغير التفانى الكامل فى خدمة الجمعية وأهدافها ودورها الرائد بين الجمعيات العلمية فى مصر .

ويرجع إنشاء الجمعية فى عام ١٨٧٥ على عهد خديو مصر إسماعيل فهى إذن ثانية

الجمعيات العلمية فى مصر عمومًا . وقد منحها إسماعيل مقر نظارة الحربية لتقيم فيه وأكمل ولده الملك فؤاد الأول مبنى الجمعية حيث أنشأ فى ساحتها الداخلية الفسيحة قاعة كبرى للمحاضرات . وتوالت رعاية الدولة للجمعية منذ أن أوقف عليها محمد راتب باشا سردار الجيش المصرى (وبأمر ومنحة من الخديو إسماعيل) وقفًا خاصًا يزيد على خمسمائة فدان من أجود أراضى الدلتا (قرب طنطا فى وسط الدلتا) (بخلاف وقف خيرى آخر) . وقد عاد ريع ذلك الوقف كل عام وبانتظام إلى الجمعية للإنفاق على نواحى نشاطها العلمى . وقد بلغ إيراده فى أول الأمر نحو خمسة آلاف جنيه فى السنة ثم انخفض إلى أقل من ذلك حين رأت الدولة فى الستينيات من هذا القرن تعديل مصارف الوقف . وكان صاحبكم قائما على الأمور المالية للجمعية فتقدم بشكوى إلى رئيس الدولة إذ ذاك (المرحوم جمال عبد الناصر) وإلى وزير الأوقاف (المرحوم المهندس أحمد الشرباصى) وعرض الأمر على لجنة الأوقاف بالوزارة وتفضل المرحوم الشيخ محمد هريدى مفتى الديار المصرية إذ ذاك فشهد أن تغيير مصرف الوقف يعتبر مخالفًا « لشرط الواقف » الذى نص على الجمعية الجغرافية المصرية نصًا صريحًا . . . وقد انتهى الأمر بأن ردت لجنة الأوقاف الحق المطلق للجمعية فى تسلم ريع وقفها كاملاً . . وهو يزيد الآن (وبعد تعديل القيمة الإيجارية للأطيان الزراعية) . . . يزيد على مائة وخمسين ألف جنيه سنويا مما يغطى نفقات الجمعية بما فى ذلك البحوث الميدانية التى تقوم عليها .

وقد ازداد نشاط الجمعية فى السنوات الأخيرة وتضاعف حتى أصبحت فى واقع الأمر أكبر بل وأهم جمعية علمية ذات نشاط ملحوظ فى البلاد . . . والواقع أن قاعتها الكبرى التى كانت مقرًا للنشاط الثقافى ومواسم المحاضرات فى مصر قبل ثورة ١٩٥٢ . . . احتفظت بمكانتها بعد الثورة وإلى يومنا هذا ، حيث يلتقى فيها نشاط الجمعية الجغرافية مع نشاط المجمع العلمى المصرى . ويكفى للتدليل على مكانة هذه الجمعية أنها أهدت إلى الدولة تسعة ممن شغلوا منصب الوزارة أو ما يعادله أو يزيد عنه وعشرة ممن حازوا جائزة الدولة التقديرية (وهذا عدد لم يتوفر لأية جمعية علمية أخرى) وأربعة من رؤساء الجامعات وعددًا كبيرًا من عمداء الكليات وكبار الأساتذة والمفكرين والعلماء . وقد أصدرت الجمعية حتى الآن ما يزيد على المائة مجلد من مجلتيها الإفرنجية

والعربية بخلاف عدد كبير من الكتب والمراجع ومن بينها مراجع كان أصحابها من أعضاء الجمعية يتبرعون بعائدها للجمعية جريا على تقليد كان صاحب هذه السيرة من أوائل من أرسوا قواعده .

كذلك قد بذلت الجمعية أقصى جهدها للحفاظ على رونق مبناها الذى يقع فى سرة مدينة القاهرة والذى يعتبر من أبهى مبانى العاصمة وأمكن تجديده أكثر من مرة بمعاونة من الدولة ومن بعض الهيئات الدولية التى استفادت من المبنى كمقر لبعض نشاطها لا سيما فيما يتصل بدراسات البيئة ودراسات السكان .

وتحتوى الجمعية ثلاث مكتبات مفتوحة للجمهور ويؤمها الطلاب والباحثون من جامعات مصر كلها وكذلك من بعض الهيئات الدولية التى توفد بعض باحثيها إلى مصر للدراسة والبحث ، ويجدون فى الجمعية الجغرافية المصرية مقرًا يرحب بكل تعاون دولى وكل نشاط علمى . كذلك فإن بالجمعية متحف اثنوغرافى للدراسات المصرية (لاسيما مدينة القاهرة) والدراسات السودانية (التى تبرز وحدة وادى النيل) .

وختاما فإن صاحب هذه السيرة قد أرسى قواعد تقليد جديد ، فمنذ نحو عشر سنوات كانت قد تجمعت لديه مكتبة خاصة بدأ بجمع محتوياتها من الكتب والنشرات والمستخلصات من المجلات الدولية . . . وذلك منذ عام ١٩٣٠ أى منذ تخرجه ، وقد رجع منذ سنوات إلى ولديه ووريثيه (الدكتور أحمد والدكتور على أستاذى الهندسة بالجامعة) وسألهما : ماذا نفعل بهذه المكتبة ؟ فقالا (فى نفس واحد كما يقال) « نهديها للجمعية الجغرافية المصرية » لتكون أول مكتبة خاصة تهدى إليها وتبقى على الأيام ذكرى من صلة صاحبها بالجمعية أكثر من ستين عاما ولتكون « صدقة جارية » فى مجال العلم والمعرفة الجغرافية ومجال الثقافة العامة جميعًا .

أما عن مجمع اللغة العربية فقد جاءت قصتى معه متأخرة بعض الشىء . ذلك أن المجمع ذاته لم ينشأ بالقاهرة إلا فى عام ١٩٣٢ فضلاً عن أننى فى السنوات الثلاثين التى جاءت بعد ذلك كنت بعيدًا عن القاهرة . . . فى البعثة العلمية بالخارج (١٩٣٠ ـ ١٩٣٥) ثم فى جامعة الإسكندرية (١٩٤٢ ـ ١٩٥٠) ثم فى جامعة أسيوط (١٩٥٥ ـ ١٩٦٥) ولم يكن ميسورا لأحد يعيش ويعمل بعيدًا عن القاهرة أن يشارك فى أعمال

المجمع بالقاهرة . وعندما تيسر ترشيحى لعضوية المجمع بعد ذلك كانت لى مشاغل كثيرة فى العمل بالمجمع العلمى المصرى (عضوًا عاملاً ثم نائبًا للرئيس ثم رئيسًا للمجمع) والجمعية الجغرافية المصرية (عضوًا ثم رئيسًا) وانشغلت كذلك بالعمل كل الوقت مع الأمم المتحدة . ثم إنه حدث بعد أن تيسر ترشيحى أن كان مرشحى لعضوية المجمع هو أستاذى طه حسين رئيس المجمع ولكن جو الانتخابات بالمجمع كانت تكتنفه ظروف خاصة . ... وكان به عدد من الأعضاء لا يحبون أن يكثر تلاميذ طه حسين بالمجمع ومن هنا فإن ترشيح رئيس المجمع (طه حسين) لى لم يكن دافعًا لأن يتحمس بعض الأعضاء لانتخابى ومن هنا فلم أوفق فى ثلاث مرات من الترشيح . وهنا تقدمت إلى أستاذى راجيا أن يعفى نفسه من ترشيحى مرة أخرى فضحك ضحكته التى عهدتها فيه أعوامًا طويلة ثم انتقل إلى جوار ربه بعد سنوات (١٩٧٣) فتجدد ترشيحى وانتخبت لعضوية المجمع ـ هذه الهيئة العتيدة ـ فى عام ١٩٧٨ لأحل فى الكرسى الذى خلا بوفاة صديق قديم هو المرحوم الأستاذ زكى المهندس . ومنذ ذلك الوقت شاركت مشاركة فعالة (وأرجو أن تكون نافعة) فى أعمال المجمع ومؤتمره السنوى وبعض مواسم محاضراته السنوية ثم فى أعمال لجنة الجغرافيا التى بقيت مقررًا لها منذ توليتها حتى الآن عاملاً فى استمرار العمل بوضع المعجم الجغرافى للمجمع ثم زدت إلى تلك اللجنة لجنة التربية التى عملت مقررًا لها ولمعجمها حتى اليوم أيضًا . وإننى لأرجو أن أستطيع إنجاز مصطلحات الجغرافيا ومصطلحات التربية وعلم النفس ثم مصطلحات « الأعلام الجغرافية » التى أرجو أن أوفق مع طائفة من زملائى أعضاء اللجنتين والمعجمين خصوصا فيما يتصل بتصحيح أسماء الأعلام الجغرافية العربية وفى العالم بصفة عامة وفى الشرق العربى (وفلسطين التى شوهت أسماء أعلامها تشويها بالغًا فى عهد السيطرة الصهيونية) بصفة خاصة .

وهناك مجمع آخر أحدث فى تكوينه الرسمى وإن كان أقدم فى أصوله كثيرًا . ذلك هو مجمع البحوث الإسلامية وهو الذى تألف فى صورته الجديدة بالأزهر الشريف فى عام ١٩٦١ بمقتضى قانون تنظيم الأزهر رقم ١٠٣ لسنة ١٩٦١ . وقد سبق أن أشرنا إلى دور صاحب هذه السيرة فى إعداده حتى صدر فى عام ١٩٦٢ . وهو الذى أعاد تنظيم الأزهر وهيئاته من جديد . وكان الأزهر قد عرف قبل ذلك بسنوات طويلة الهيئة

الجليلة التى كانت تعرف باسم « هيئة كبار العلماء » وهى قمة التنظيم العلمى للأزهر وعلمائه وقد أعاد القانون رقم ١٠٣ لسنة ١٩٦٢ تنظيم هذه الهيئة العليا ووسع عضويتها فأصبحت تشمل زهاء أربعين من كبار العلماء (ويرأسهم الإمام الأكبر شيخ الأزهر) وأكثر من نصف الأعضاء من قدامى الشيوخ الأزهريين فى علوم الدين من شريعة وفقه وأصول الدين الإسلامى واللغة العربية تضاف إليهم فئة محدودة من رجال علوم الدراسات الإسلامية من غير الأزهريين كما يشارك فيها عدد محدود من علماء الدين من خارج مصر بحيث تكون هيئة مجمع البحوث الإسلامية (التى حلت محل هيئة كبار العلماء) ممثلة للعالم الإسلامى فى اتساعه . وللمجمع مجلس تقتصر عضويته على المصريين وتجتمع لجان المجمع ومجلسه فى جلسات شهرية كما يعقد المجمع مؤتمرًا سنويًا شاملاً ويقوم على إجراء البحوث فى أروقة المجمع وجامعة الأزهر وينشر فتاواه ونتائج بحوثه فى العالم الإسلامى كله .

وقد شارك صاحبكم فى عضوية هذا المجمع الجليل منذ إنشائه فى عام ١٩٦١ وهذا شرف عظيم يرجو أن يكون عنده .

وأما عن المجلس الأعلى للثقافة فهو هيئة حكومية . وكان أحد مجلسين أنشأتهما الدولة واحد هو المجلس الأعلى للعلوم والآخر هو المجلس الأعلى للثقافة . وجاء إنشاؤهما فى أوائل عهد ثورة ١٩٥٢ . وقد أصبح المجلس الأعلى للعلوم نواة لأكاديمية العلوم والبحث العلمى التى انضم نشاطها إلى عمل وزارة البحث العلمى بعد إنشائها . أما المجلس الأعلى للثقافة فقد بدأ فى كنف وزارة التربية والتعليم (الإدارة العامة للثقافة حين قام صاحبكم على شئونها) ثم نقل بعد ذلك لوزارة الثقافة . وقد كان اسمه أول الأمر « المجلس الأعلى لرعاية الفنون والآداب والعلوم الاجتماعية » . . . حتى اختصر اسمه بعد ذلك إلى « المجلس الأعلى للثقافة » . وكان ولا يزال يقوم على شئون الجمعيات والهيئات الثقافية وله نحو عشرين لجنة تقوم على شئون البحث فى المواد الأدبية والفنية والعلمية المختلفة . كما يقوم المجلس على شئون تشجيع البحث العلمى والنشر العلمى ومنح الجوائز التى خصص بعضها لتشجيع الباحثين الناشئين والمتوسطين وهى التى تعرف باسم جوائز الدولة « التشجيعية » . أما كبار العلماء

وأساتذة الفن والأدب فيمنحون جوائز الدولة « التقديرية » . وكان صاحبكم قد بدأ القيام على شئون المجلس وجوائزه منذ عام ١٩٥٠ (أى قبل أن ينشأ المجلس) . وفى عام ١٩٥٤ قام على إعداد قانون هذا المجلس ولوائحه متعاونًا فى ذلك مع زميلين كريمين رحمهما الله هما الدكتور حسين فوزى والأستاذ الكاتب يوسف السباعى . وقد تغيرت اختصاصات المجلس من وقت لآخر فكانت بعض لجانه (ومنها لجنة الجغرافيا التى كنت مقررًا لها زهاء عشر سنين) . . . كانت تقوم على ترتيب بعض البحوث والدراسات والمؤتمرات والندوات ومنها المؤتمر الجغرافى العربى الأول الذى نظمه ونشر بحوثه صاحبكم بالقاهرة فى عام ١٩٦٢ ، والذى أنشأ صاحبكم فى أعقابه « اتحاد الجغرافيين العرب » الذى استمر صاحبكم فى رياسته حتى كتابة هذه السطور . ثم نظم صاحبكم المؤتمر الجغرافى العربى الثانى فى بغداد عام ١٩٧٦ ونشر بحوثه بعد ذلك فى القاهرة . كما نظم الاتحاد بعض الندوات الأخرى بمقر الجمعية الجغرافية المصرية ومنها ندوة عن « أزمة الخليج » عام ١٩٩١ ثم ندوة عن « الجغرافيا وتلوث البيئة » عام ١٩٩٢ ، ولا تزال الأمانة العامة للاتحاد تعمل من مقر الجمعية الجغرافية المصرية بالقاهرة .

ولعل من أبرز ما قام به صاحبكم كعضو فى المجلس الأعلى للثقافة ما كان فى أعقاب حرب ١٩٧٣ وبداية إقامة السلام بين مصر وإسرائيل فى أواخر السبعينيات من هذا القرن . حين ظهرت فى المجلس الأعلى للثقافة فكرة منح جائزة نوبل للسلام إلى صانع السلام الأول فى الشرق الأوسط وهو المرحوم الرئيس أنور السادات . ولما مرض وزير الثقافة إذ ذاك وهو واحد من ألمع تلاميذى المرحوم الأستاذ عبد المنعم الصاوى الذى لم يجد أمامه من الأعضاء الذين رشحوا اسم الرئيس السادات . . . لم يجد إلا صاحبكم ليطلب إليه كتابة مذكرة الترشيح التى يتقدم بها المجلس إلى السلطات النرويجية التى تشرف على إجراءات منح الجائزة العالمية القيمة . وقد كتب صاحبكم هذه المذكرة التى استند فيها أساسًا إلى أن السادات كان صاحب حجة عالية ومبادأة فى طرق سبيل السلام . فقد كانت سياسة قادة مصر قبله تقوم على أساس أن تقوم قرارات مصر وتوصياتها على مبدأ « رد الفعل » ، فكانت بعض الدول الغربية تمتنع عن تمويل أحد المشروعات المصرية وتقديم العروض اللازمة لذلك فتقوم مصر بتأميم قناة السويس كرد

فعل لذلك وحتى تستطيع تمويل مشروعاتها . . . أو كانت بعض البنوك الأجنبية تتجاوز حدودها وتستغل عملها فى مصر فتقوم حكومة مصر بتأميمها كرد فعل أيضًا . . . أما الرئيس السادات فقد قرر أن يقيم السلام فأخذ « المبادأة » وكانت لديه الشجاعة الأدبية فى أن يسافر هو إلى إسرائيل ويواجه الكنيست الإسرائيلى بمبدأ إقامة السلام . وهذا عمل قام به على أساس « المبادأة » وليس على أساس « رد الفعل » .

وقد حرر صاحبكم مذكرته وقدمها المجلس إلى سفارة النرويج بالقاهرة وهى التى أبلغتها إلى البرلمان النرويجى الذى اتخذ القرار ومنح الجائزة ولكن بعض علماء إسرائيل وهيئاتها أبت إلا أن تتبع أسلوب « رد الفعل » فقدموا مذكرة مناظرة إلى النرويج . . . وتدخلت عراقيل السياسة الدولية وملابساتها . . . فتقرر أن تمنح الجائزة مناصفة بين الرئيس السادات وبين مناحم بيجين رئيس وزراء إسرائيل إذ ذاك ، وذلك على أساس أن إقامة السلام لا تتأتى إلا من طرفين !

ختام : المبادئ والقيم التى حكمت مسيرتنا وبعض الشخصيات التى تأثرنا بها :

هذا كله جانب من سيرة حياة عربى من أهل الفكر والثقافة . وجانب من مسيرته مع الفكر والعلم والثقافة والسياسة وقومية العمل العام فى الحياة العربية والمصرية . وليس من طبيعة مثل هذه السيرة الذاتية أن يتابع الكاتب كل نواحى عمله العام ، وإنما يجتزئ من كل ذلك بعض ما يرسم الصورة العامة للحياة . وقد مررنا فى هذا العرض بالمرحلة الأولى من الحياة ، حين خرج صاحب السيرة إلى الدنيا وليدًا ثم صبيًا ثم يافعًا يختبر الحياة وتختبره . ثم مررنا بمرحلة الرجولة وتكوين الباحث والمفكر وصاحب الثقافة والرأى وما بذل فى بناء مدرسته الخاصة فى الفكر وما أسماه بعلم الجغرافيا الحضارية وهذه كانت المرحلة التى صاحبتها مساهمة لعلها أن تذكر وأن يذكر بها صاحبها حين يكتب تاريخ الفكر فى مصر العربية وتاريخ ما ساهمت به مصر والعروبة فى بناء حضارة الإنسان المعاصر فى العالم . وأخيرًا انتقلنا إلى مرحلة الكهولة إلى مطالع الشيخوخة وما قد يكون ختام الحياة العاملة فى هذه الدنيا والاستعداد للحياة الباقية حين تحين إرادة الله . ولكننا قبل أن نختتم هذه السيرة الموجزة لابد لنا من أن نذكر طائفة مختارة من تلك

الشخصيات التى التقت بها حياتى الفكرية والروحية والتى لا أملك إلا أن أسجل دورها فى تكوين شخصيتى وبناء حياتى الفكرية والثقافية كلها . وأبدأ ببيان هذه الشخصيات بأن أذكر والدى رحمه الله وطيب ثراه الشيخ أحمد سليمان حزيّن العالم الأزهرى ووحيد والديه وهو الذى أورثنى خصال الصدق والاستقامة فى الحياة . . . الصدق مع الله ومع النفس ، والاستقامة فى المسيرة بين الناس وبين الأجيال . وقد سرى ما أخذت عنه فى عروقى ودمى . وكانت تلك أولى نعم الله علىّ ، ولقد عشت فى ظلال هذه النعمة وبركتها أنا ومن تناسل عنى ما شاء الله أن نعيش وأن نتناسل . وهم بالتتابع الزمنى أحمد وعلى وأطفالهما سليمان وعمر وأحمد وآية وكريمة . وأذكر إلى جانب ذلك أمى السيدة مبروكة محمد عصفور وهى ابنة العالم المالكى الجليل والتى عرفت الله فى أبنائها بأفضل ما يعرفه إنسان عن خالقه . فعلمتنى خشية الله ورعاية حقه علىّ وعلى جيلى من مخلوقاته ، فعشت فى رعاية أمى فردًا فى خلق كثير ، رعيت حقوقهم قبل أن أرعى حقى الذى ضمنه ورعاه لى والداى رحمهما الله .

وأذكر ممن كان لهم الفضل علىّ زوجى عزيزة محمد الشعرانى ، وهى كانت تلميذتى فى كلية الآداب بجامعة القاهرة ، وهى سليلة الإمام المتصوف عبد الوهاب الشعرانى . وقد كنت أول أستاذ فى الجامعة يختار تلميذته قرينة له . وما أظن إلا أن هذه كانت هداية من الله سبحانه ، إذ اخترتها فى اليوم السادس من عودتى من البعثة العلمية فى الخارج ، وقد امتد بنا هذا القران الأليف الزكى أكثر من نصف قرن (منذ عام ١٩٣٧) وأعطتنى زوجى خير الذرية وأزكاها ، كما كان لها الفضل فى مسيرتى فى الحياة الدنيا (والآخرة إن شاء الله) على صراط المودة والخير والحق المستقيم فى صحبة سليلة الأمام الشعرانى رضى الله عنه وأرضاه .

ويأتى بعد ذلك شيخى فى الكتّاب الشيخ عبد ربه شيحه ، وكان الشيخ الضرير فى كتّاب القرية التى كانت تعرف باسم قرية «اليهودية » قبل أن يُعدّل أحد أخوالى (وكان عضوًا فى البرلمان) اسمها إلى قرية « الوفائية » من أعمال الدلنجات بإقليم البحيرة فى غرب الدلتا . وكان شيخ الكتّاب صاحب شخصية قوية يرفع من قدرها أنها كانت كريمة على نفسها إلى أبعد الحدود . وقد أخذ الطفل من شيخه ذاك ما بقى معه طوال

الحياة . فلم يعرف عنه أنه قبل المذلة أو المهانة فى يوم من الأيام ، كما لم يعرف عنه إلا أنه سار على سبيل الصدق والحق الذى تعلمه الصبى عن أبيه : وعلى سبيل التقوى والرحمة التى أخذها عن والدته رحمهما الله .

وأذكر بعد ذلك طائفة من أساتذتى فى مراحل التعليم العام والجامعى . وأبدأ بناظر مدرستى الثانوية (طنطا الثانوية) وهو الحسينى مصطفى الذى سبق ذكره فى الحديث عن مجانية التعليم من هذه السيرة ، وقد اكتشفنى فى السنة الثالثة من التعليم الثانوى وأشار بأن اتصل بوالدى لأخطره أنه نظرًا لأننى وشقيقى أحمد جئنا فى ترتيب « الأول » «والأول مكرر » فى فصلنا بالسنة الثالثة الثانوية . . . فإن القواعد تسمح بأن يعفى أحدنا (وهو الأصغر سنا) من المصروفات . كذلك فقد كان ناظر مدرستى نموذجًا فى حمل عبء الرعاية والمسئولية عن أبنائه التلاميذ (خصوصًا تلاميذ القسم الداخلى) . وأظن أنى قد وعيت هذا « النموذج » عن ناظر مدرستى وعملت به حين جاء الوقت وصرت مديرًا ورئيسًا لجامعة أسيوط بعد ذلك بأكثر من ثلاثين عاما (١٩٥٥) .

وكان من بين أساتذتى فى المدرسة الثانوية بطنطا الأستاذ السباعى بيومى الذى كان أستاذًا للغة العربية . وكان مثالاً للأستاذ الضليع فى مادته ، بل الأستاذ الإنسان الذى كان من مظاهر سعادتى بعد سنين كثيرة أن أتابع عمله أستاذًا للغة والأدب العربى فى كلية دار العلوم . وكان من القلائل الذين ارتقى بهم عملهم من المرحلة الثانوية إلى المرحلة العالية وأظن أنه ترك أثره ومبسمه على أسلوبى العربى الذى كنت قد بدأت أتميز به بين أقرانى .

وانتقلت بعد ذلك إلى المرحلة الجامعية . وكان من حسن حظى أننى دخلت إلى الجامعة المصرية فى أول عام من افتتاحها كجامعة حكومية ، بعد أن انتهت مرحلة الجامعة الأهلية ودخلت الجامعة فى كنف الحكومة عام ١٩٢٥ وتلك مناسبة أيضًا كان لها أكبر الأثر فى حياتى المستقبلة . وكأننى كنت على موعد مع الجامعة الجديدة لدى إتمامى الدراسة الثانوية . فدخلت إلى كلية الآداب رغم أن هذه لم يكن لخريجيها «مستقبل » معروف . ولكنى دخلتها لأنه كان بها قسم أسموه فى ذلك الوقت « قسم

الجغرافيا والعلوم السياسية » وخيل إلى ـ كما ذكرت من قبل ـ إن مثل هذا القسم سيخرج « سفراء » مصر فى عهد استقلالها الأول ذاك ! ووجدت أمامى على رأس الجامعة شخصية فكرية وثقافية فذة هى أستاذنا أحمد لطفى السيد . وكان من عادته كأول مدير للجامعة أن يقابل الطلاب الجدد ويتحدث إليهم خصوصًا وإن مكتبه فى الجامعة كان فى الدور الأول من سراى « الزعفران » التى بناها من قبل الخديوى إسماعيل، وكان مقرنا فى الدراسة بالدور الأول من المبنى . . كما كان يلقى علينا بعض دروسه فى الفلسفة والاجتماع والسياسة والوطنية . وقد تابع دراستى بعد أن عدت من البعثة التعليمية فى انجلترا ومعى درجة الدكتوراه وجائزة « لانجتون » التى خصصتها جامعةمانشستر لبحوث « ما بعد الدكتوراه » فضاعف أحمد لطفى السيد تلك الجائزة لكى أسافر فى بعثة بحثية ميدانية فى بلاد اليمن فور عودتى من انجلترا . . . وقويت الصلات بيننا لدرجة أنه عندما أعادتنى الدولة (فى عام ١٩٥٥) من وزارة التربية والتعليم لأنشئ جامعة أسيوط وأرأسها تنازل الشيخ الكبير وحضر إلى مقر وزارة التربية والتعليم ليرحب بعودتى إلى الجامعة فاحتضننى وقال كلمة لا تزال ترن فى أذنى : «أنت بضاعتنا ردت إلينا » !

ثم كان من أساتذتى فى كلية الآداب أستاذنا طه حسين وكان أستاذًا لا يقارنه فى الاستمساك بحرية الرأى «والحرية الأكاديمية » إلا أحمد لطفى السيد . ولم يكن صاحبكم من تلاميذ طه حسين فى قسم اللغة العربية ، ولكنه استمسك بحضور معظم محاضراته فى ذلك القسم حتى كاد أن يتخرج بالليسانس . ولكنه كان يعتز بين زملائه بأنه واحد من تلاميذ طه حسين ولكن « ليس فى ميدان الأدب العربى » . ولقد عاصر صاحبكم وأقرانه فى الكلية فترة الأزمات الأولى بين طه حسين والسلطان الحكومى ، حين ألف كتاب « فى الشعر الجاهلى » الذى عدّل عنوانه فى العام الثانى فجعله « فى الأدب الجاهلى » ولم نكن فى ذلك الوقت على مستوى المشاركة فى النقاش والجدل الذى دار فى مجلس الشيوخ المصرى وفى الصحف ، ولكن صاحبكم يعترف بأنه حين كان يناقش طه حسين فى سنوات لاحقة كان يذكره دائما بأن خير ما أخذناه عن طه حسين هو حرية الرأى والمجادلة وكنت أتمسك بحقى أن أمارس مع أستاذى ما كان يمارسه هو مع الناس من احتفاظ كل واحد برأيه الخاص والدفاع عنه ، وأذكر له

ـ رحمه الله ـ أنه كان يسلم لنا ـ ولى أنا بصفة خاصة ـ بهذا الحق فى المخالفة مع الأستاذ .

وكان لطه حسين خصلة يشاركه فيها أحمد لطفى السيد وهى أنهما كانا « يستقيلان » من عملهما فى أية مناسبة يختلف أحدهما فيها مع الحكومة ، ويشعر بأن الدولة تريد أن تفرض رأيها عليه . ولقد أخذت هذه الخصلة واستمسكت بها فى مناسبة هامة حين قدمت استقالتى من رياسة جامعة أسيوط حين جاء محافظ لمحافظة أسيوط واختلف مع رئيسى الجامعة فى بعض الشأن ولكن رئيس الجامعة استمسك برأيه وعرض استقالته فرفضتها الدولة وانتصرت لرأى رئيس الجامعة على المحافظ الذى لم يلبث أن نقل إلى عمل آخر فى محافظة أخرى بشمال مصر . تاركا مدير الجامعة (رئيسها) لينفرد بشئون العلم والثقافة بالصعيد الذى كان قد اختاره لينشئ به جامعته الجديدة !

وكان لى فى كلية الآداب استاذان مصريان أثر كل منهما فى حياتى ومستقبل عملى تأثيره الخاص ، وإن اختلف كل منهما عن الآخر فى الأثر . وكان أستاذى مصطفى عامر أستاذا هادئ الطبع له ميوله الخاصة فيما أصبحنا نسميه معه بالجغرافيا التاريخية وقد أثر فىّ أسلوبه المبسط فى عرض أفكاره إلى حد أننى انجذبت إليه فى دراسة هذه المادة فى السنة الثالثة من الدراسة بالكلية ، وأخذت طريقها عنه ثم توسعت فيها بعد ذلك عندما سافرت إلى الخارج وأخذت أدرس الآلات الحجرية القديمة التى كان الإنسان يستعملها فى العصور الحجرية القديمة والحديثة ، كما توسعت فى تطبيقاتها التى كان هو صاحب الفضل الأول فى إدخالها إلى مجال الدراسة الجغرافية فى مصر ، وكذلك فى مجال تطبيق أسلوب البحث التاريخى فى الجغرافيا القديمة ، مع البحث فى ظروف الحياة الحديثة والجارية . ومن هنا فإن مصطفى عامر كان واضع أسلوب البحث الجغرافى التطبيقى الذى يربط الحياة المعاصرة والمستقبلية لمصر بدراسات العصور التاريخية المتتابعة . وهو ما سارت عليه مدرسة الجغرافيا المصرية سنوات امتدت إلى وقتنا الحاضر ، لاسيما فى مجال دراسة « الجغرافيا السياسية » . وأما الآخر فهو الدكتور محمد عوض محمد الذى جاء بعد مصطفى عامر بسنتين اثنتين وجاء حائزاً لأول درجة للدكتوراه فى الجغرافيا بمصر ، وإن كان قد حصل عليها من ذات المدرسة الجغرافية التى درس فيها مصطفى عامر (لفربول بانجلترا) . وكان فى حياته الأولى قد

مارس فيها العمل السياسى منذ ثورة ١٩١٩ ، ونفى بسبب ذلك إلى مالطة ، ثم سافر فى البعثة إلى انجلترا . وكان عالمًا باللغات الأجنبية التى أمضى مدة نفيه فى مالطة فى تعلم بعضها (ومنها الألمانية) . كما كانت له ميول أدبية واضحة فترجم رواية « فاوست » وغيرها عن الألمانية . وكانت ظروف حياته السياسية والقومية قد علمته شيئًا عن «الجديّة» فى المعاملة وطبق هذا الأسلوب فى عمله بقسم الجغرافيا الذى أصبح من سماته أن الأساتذة يتشددون فى تحديد المستوى العلمى المطلوب ، وانجذب صاحبكم إلى أستاذه الشاب وأعجب بأسلوبه وسار على وتيرته فى «الجدية » خلال حياته وعمله فى قسم الجغرافيا ثم خلال حياته بعد ذلك فى الجامعات الأخرى . وما أظن إلا أنه لا يزال يحتفظ بالأسلوب ذاته حتى الآن !

وفى عام ١٩٣٠ سافر صاحبكم إلى البعثة التعليمية والبحثية فى الخارج وأمضى خمس سنوات ونصفًا فى كل من انجلترا وفرنسا والنمسا وأخذ من أساليب البحث العلمى فى كل من تلك البلاد بعض ما نفعه وبقى معه على مر الأيام . وكان لى من الأساتذة بالخارج ثلاثة لكل منهم أسلوبه وطريقته الخاصة . فأما أولهم فالأستاذ بيرسى روكسبى وهو رئيس مدرسة الجغرافيا بجامعة لفربول وتخرج على يديه من قبل كل من مصطفى عامر ومحمد عوض محمد فانشأ صلة خاصة بالمدرسة المصرية كما كان قد دعى أستاذًا زائرًا بقسم الجغرافيا بكلية الآداب بالقاهرة فى ربيع عام ١٩٣٠ وتعرف إليه صاحبكم وتعلق به ولازمه لمدة ثلاثة أشهر كاملة واستطاع صاحبكم أن يلقى محاضرة فى قاعة البحث بالقسم عن الواحات الخارجة . . . ألقاها ارتجالا باللغة الإنجليزية دون أن يستعين بأية مذكرات ! وترك ذلك انطباعًا فريدًا فى نفس الأستاذ البريطانى الذى صرح بعد المحاضرة بأنه يتنبأ لهذا الطالب المصرى بمستقبل طيب كمحاضر فى القسم . وعندما لحق به صاحبكم إلى جامعة لفربول بانجلترا تقدم الأستاذ روكسبى بمذكرة إلى مجلس الجامعة أعفى بها صاحبكم من التقدم للدراسة للبكالوريوس أسوة بما كان يحدث من قبل لخريجى المعاهد العليا المصرية إذا سافروا إلى انجلترا . وبذلك كان صاحبكم أول خريج من كلية الآداب تعترف له جامعة بريطانية بمعادلة درجته العلمية المصرية (الليسانس) للدرجة الجامعية الأولى التى تمنحها جامعة بريطانية .

واستطاع روكسبى أن يجعل تلميذه يتجه إلى دراسة « الجغرافيا العربية » وأن يتخصص فى دراسة العلاقات الثقافية وعلاقات التجارة والسلع بين العالم العربى فى غرب آسيا والعالم الشرقى فى شرق القارة الآسيوية . وأتم صاحبكم دراسته للماجستير فى هذا الموضوع وكان ذلك توجيهًا أصيلاً للتخصص فى جغرافيا العالم العربى القديم والحديث .

وجاء بعد ذلك أستاذى الدكتور هربرت جون فلير وهو أستاذ من أصل فرنسى (من جزر القناة البريطانية) وكان تخصصه الأولى فى علم الحيوان ثم انتقل إلى علم الأنثربولوجيا وأصل سلالات البشر ، فوسع تخصصه وانتقل من ذلك إلى دراسة أصل الحضارات وشارك فى تأليف مجلد من عشرة أجزاء عن « دهاليز الزمان » (كما ذكرنا فى مناسبة سابقة) . وقد اجتذبته جامعة مانشستر فأنشأ بها « مدرسة الانثربولوجيا » وأصبحت له شهرة عالمية . وقد حضر لى محاضرة فى جامعة لفربول فقرر أن يتبنانى فى مدرسته الجديدة ، وسجلت معه لدرجة الدكتوراه متخذًا رسالتى عن مصر ومركزها فى عصر ما قبل التاريخ . وهذا الأستاذ كما ذكرنا هو أحد الدعاة الأوائل للربط بين علم الجغرافيا ودراسة الحضارات القديمة ، فهو قد جعل مادة الجغرافيا تدخل فى خدمة العلوم الإنسانية والاجتماعية . وبذلك خرجت الجغرافيا عنده عن مفهومها القديم من أنها علم يعتمد على غيره من العلوم ، يأخذ منها ولا يعطيها ، وأصبحت علما « يُعطى» كما « يأخذ » وبذلك تحاشى هذا العلم موقف « الجمود والاعتماد الكلى على العلوم الأخرى » إلى موقف « الانطلاق » وإفادة الفكر فى العلوم الأخرى ، تماما كما خرج هربرت جون فلير من قبل عن علم « الحيوان » إلى العلوم التى تدرس « الإنسان » . وقد كان لهذا الاتجاه الجديد أثره البالغ فى تفكير صاحبكم الذى دخل إلى مجال دراسة الحضارات . وذكّره ذلك بما فعله من قبل المفكر العربى عبد الرحمن بن خلدون الذى خرج من دراسة «التاريخ » إلى دراسة « العمران » وتعمير الإنسان للبيئة الطبيعية . واستهوى هذا الجو كله صاحبكم إلى السير من جديد على طريق عبد الرحمن بن خلدون والأخذ فى الوقت نفسه بالأساليب العلمية الحديثة التى بدأ الابتكار فيها هربرت جون فلير . ثم عاد صاحبكم بهذا الأسلوب « القديم الحديث » . . . عاد إلى جامعة القاهرة فعاود طريقة ابن خلدون من جديد ، حين انتقل ذلك المفكر العربى من

المغرب إلى القاهرة والفيوم ، ونقل إليهما مذهبه الجديد . ولعل التاريخ أن يكون قد أثبت بذلك مرة أخرى أنه خير من يعيد نفسه !

وآخر الأساتذة الأجانب الذين أثروا فىّ هو الأب هنرى برويل (وقد جاء ذكره من قبل أيضًا) . . . . وهو قسيس فرنسى ممن انتقلوا من عالم دراسة « اللاهوت » إلى دراسة « أصول الحضارات الأولى » والصناعات الحجرية القديمة فى فرنسا ثم فى جهات أخرى فى شمال إفريقية وغيرها . . . وكان واحدًا من مجموعة من القساوسة الذين انتقلوا هذه « النقلة » الكبيرة من ميدان العمل « الكنسى » إلى ميدان العمل « العلمى » . وكان مقر عمله فى باريس بمعهد أنشأه أمير موناكو لدراسة « الباليونتولوجيا البشرية » وهى التى تعتمد على دراسة عظام الإنسان القديم وآثاره الحجرية التى ميزت حضارة العصر الحجرى القديم والوسيط والحديث . وأصبح ذلك المعهد موئلاً تتجمع فيه علوم هذه الدراسات التى بدأت من دراسة الروح وانتقلت إلى دراسة أصول الحضارات وجذورها الأولى ثم انتقلت بعد ذلك إلى دراسة أثر ذلك كله فى تفهم الحضارات والاتجاهات الحضارية المعاصرة ، والتى يعيد بها الإنسان صورة الحضارة الأولى لكى يتفهم سمات الحضارة الجديثة المعاصرة وكيف أن الدراسة الروحية هى أساس صالح لتفهم الحضارات الإنسانية المادية والاجتماعية المعاصرة فى أوضاعها التاريخية الأصيلة .

هكذا تطور صاحبكم على مر السنين والأيام وتطورت صلاته بعلم الجغرافيا المعاصر فى العالم إلى أن انتقل من ذلك إلى محاولة تفهم الحياة الإنسانية المعاصرة فى أرض الكنانة وأرض العروبة . . . . وعاد إلى وطنه العربى ليطبق بعض ذلك الأسلوب على بلاده فى مصر وموطنه العربى الكبير حيث بنيت الحضارة منذ قديم وعادت إلى أن تجدد نفسها فى العصر الحديث مستندة إلى أصولها الحضارية قديما فى التاريخ البشرى والإنسانى الطويل .

بل هكذا سارت حياة صاحبكم العلمية من البدء بدراسة معالم الحضارة الأولى فى مصر وأرض العروبة ثم الانتقال آخر الأمر إلى الجانب النفعى من العلم والتطبيق الذى يجعل دراسة الأصول والجذور أساسًا لدراسة الفروع وثمرات الإزهار الإنسانى من الفكر

والمدنية والحضارة ، بحيث أصبح يطبق ثمرة هذا الأسلوب الذى تعلمه خلال سنوات التكوين الطويلة سعيا إلى فهم سمات الحياة الحضارية العربية والمصرية المعاصرة فى عالمنا القديم الجديد . وطبق هذا الأسلوب بصفة خاصة فى مجال التربية والتعليم وتكوين الجيل الجديد على النحو الذى حاولنا أن نفصله فى صلب فصول هذا الكتاب عن « مستقبل الثقافة فى مصر العربية » .

« وعلى الله قصد السبيل » .

سليمان أحمد حزيِّن

كلمـــــات

كلمـــات

١ ـ تهذيب الغريزة يخرج الحيوان من الحيوان .
تدريب العقل يخرج البشر من الحيوان .
وتربية الضمير تخرج الإنسان من البشر .
وتأديب النفس يخرج الإنسان من الإنسان .

٢ ـ بالعقل يميز الإنسان بين الصواب والخطأ . . . وبالضمير يميز بين الحق والباطل .

٣ ـ العلم لا وطن له . . . ولكن الثقافة لها وطن .

٤ ـ حضارة مصر ليست هبة النيل . . . وإنما هى ثمرة جهاد الإنسان على الأرض الطيبة .

٥ ـ قوميتنا العربية ، عقيدة وعمل وحركة ومصير .

٦ ـ وطننا العربى تراب وتراث وعِرْق وثقافة .

٧ ـ انتشر الإسلام بكتاب الله ، ولم ينتشر بحد السيف .

٨ ـ الحياة ثقافة ، والثقافة الحقة سلوك فاضل فى الحياة .

٩ ـ نريد للقانون دائماً أن يكون بين الناس حسيبًا لا رقيبًا .

١٠ ـ العرض رحم الحياة . . . والذود عنه دفاع مشروع عنها .

١١ ـ تواضع العالم من تواضع البحر ، يشغل ماؤه ما انخفض من الأرض .

١٢ ـ المواطن الصالح من يعطى وطنه أكثر مما يأخذ منه .

١٣ ـ الثقافة سلوك قبل أن تكون معرفة .

١٤ ـ العالم الحق كالمعلم الحق من كان عمله فى الدنيا وأجره فى الآخرة .

١٥ ـ حق الخطأ يجب أن يصان للشباب .

١٦ ـ العصبية السليمة مردها القوة والإيجابية ، والتعصب الأعمى مرده الضعف والسلبية .

١٧ ـ ميراث العلماء كميراث الأنبياء رسالة وأمانة ، قبل أن يكون مالا أو جاها يرثه الأخلاف عن الأسلاف .

١٨ ـ الصدق قوة صامدة ، والكذب ضعف مخذول .

١٩ ـ وضع العلم فى خدمة المجتمع هو بالنسبة للجامعيين « فريضة واجبة » .

٢٠ ـ الاستقلال الأكاديمى وحرية الفكر بالنسبة للجامعات لا يقلان شأنا عن استقلال القضاء بالنسبة لتحقيق العدالة بين الناس .

٢١ ـ الإيمان بغير عمل كالروح بغير جسد .

٢٢ ـ من كتم الناس علمه فهو آثم ، ومن سعى إليهم به فهو عابد .

٢٣ ـ قد يكون الصمت الواعى أبلغ تعبيراً من الكلام المرسل .

٢٤ ـ الجهل موت والعلم حياة .

٢٥ ـ خلق بلا علم خير من علم بلا خلق .

٢٦ ـ طلب العلم بالنسبة للأفراد فرض عين وليس فرض كفاية .

٢٧ ـ المعرفة يقصد بها وجه العلم ، والحكمة يقصد بها وجه الله .

٢٨ ـ الجامعة مقر الحكمة قبل أن تكون مقر المعرفة .

٢٩ ـ العلم وسيلتنا لخدمة المجتمع ، والدين طريقنا إلى الله .

٣٠ ـ التربية الحقة بناء للفكر وحفز للابتكار ، قبل أن تكون مجرد تجميع للمعرفة أو دعوة للمحاكاة .

سليمان أحمد حزيِّن

رقم الإيداع ٢٧٥٠ / ٩٤
I. S.B.N : 977 - 09 - 0202 - 0

مستقبل الثقافة
في مصر العربية